

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Julieta Pereira Vieites Silva

As Perspetivas de Professores sobre o Atendimento aos Alunos com Dislexia que Frequentam a Escola Regular

Mestrado em Educação Especial

Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Trabalho realizado sobre a orientação de

Doutora Ana Paula Loução Martins

Outubro de 2011

Nome: Maria Julieta Pereira Vieites Silva

Endereço eletrónico: julietavieites@hotmail.com

Telefone: 253001433

Tese de Mestrado: As Perspetivas de Professores sobre o Atendimento aos Alunos com Dislexia que Frequentam a Escola Regular

Orientadora:

Doutora Ana Paula Loução Martins

Ano de conclusão: 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura:_____

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é o culminar de uma investigação que resultou da presença de múltiplos contributos e da interação estabelecida entre vários agentes que, de forma distinta, estiveram presentes ao longo da sua realização e aos quais quero agradecer profundamente pela forma como (co)responderam. Assim, agradeço,

À minha orientadora, Doutora Ana Paula Martins pela motivação e persistência nas horas mais difíceis deste estudo, cujo empenho, disponibilidade, dedicação e amizade foram inexcedíveis.

A todos os professores que tornaram possível a prossecução desta investigação.

Ao aluno que serviu de ponto de partida para este estudo.

Às minhas colegas de trabalho que tão importantes foram, por todo o apoio prestado ao longo dos dois anos de Mestrado. À Fernanda em particular vai um agradecimento muito especial pelo acompanhamento, incentivo e sugestões.

A toda a minha família próxima que me soube compreender nas horas mais difíceis pela paciência, pela confiança e por todos os momentos que prescindiu da minha presença.

Ao Mário que sempre me incentivou, através de uma palavra, gesto, mensagem... fazendo-me acreditar que eu seria capaz.

Ao Rui pelo seu contributo que, embora não fosse sistemático, primou pela qualidade.

À Sara, que é a estrela da minha vida, um obrigado muito especial por toda a disponibilidade, partilha e entusiasmo demonstrado ao longo desta “caminhada”.

Àquela estrelinha que sempre acreditou que eu chegaria lá.

RESUMO

A Dislexia é uma Dificuldade de Aprendizagem Específica da leitura, com repercussões claras na escrita, cujas características conduzem a efeitos nefastos naquilo que se pretende, ou seja, o sucesso escolar, pessoal, social e profissional das crianças que a possuem. Sendo os professores os atores privilegiados no sistema de ensino, dependendo em grande medida das suas atitudes e crenças, o sucesso ou insucesso da inclusão, este estudo, tem como finalidade conhecer, descrever e analisar as perspetivas dos professores sobre o atendimento que é prestado aos alunos com dislexia que frequentam a escola regular. Para o efeito, participaram neste estudo quatro professores do 3º ciclo de uma EB 2,3 do distrito de Braga, que lecionam numa turma onde está inserido um aluno com dislexia. O trabalho seguiu uma metodologia qualitativa com o recurso à entrevista semiestruturada para recolher os dados. Como técnica de tratamento da informação obtida usei a análise de conteúdo. Os resultados obtidos neste estudo, são apresentados, numa primeira parte por participante, utilizando o mais possível as suas palavras e, numa segunda parte sob a forma de cruzamento das suas perspetivas, traçando as diferenças e as similaridades entre os participantes e interpretando e analisando, à luz da investigação, as suas perspetivas enquanto grupo.

No global, as perspetivas dos participantes permitem-me concluir que: 1) Todos os participantes admitiram não ter formação para educarem alunos com dislexia; 2) Os participantes consideraram que não existem as condições necessárias para o sucesso da inclusão educativa dos alunos com dislexia; 3) A maioria dos participantes considera que o aluno com dislexia devia usufruir de apoio no contexto de sala de aula; 4) Os participantes fazem adequações curriculares tanto no modo como ensinam como no modo como avaliam; 5) Todos os participantes consideram o trabalho em colaboração vantajoso e desejável; 6) Os participantes possuem diferentes opiniões, em relação à forma como as suas competências influenciam a aceitação dos alunos com dislexia, embora apoiem a inclusão enquanto filosofia educativa.

Palavras chave: Dificuldades de aprendizagem específicas, dislexia, inclusão, necessidades educativas especiais, metodologia qualitativa.

ABSTRACT

Dyslexia as a Specific Learning Difficulty in reading, with clear implications in writing, has characteristics that lead to severe effects on educational, personal, social and professional success for those children who have it. As teachers are privileged actors in the education system and the success or failure of inclusion is largely depending on their attitudes and beliefs, this study aims to acknowledge, describe and analyze teacher's perspectives about the way students with dyslexia who attend regular school are educated. For this purpose, four teachers (from 7 to 9 grade), who work in a Braga's district school participated in this study. This study followed a qualitative methodology and used a semi-structured interview to collect data. The results obtained in this study are presented, in a first moment, individually, using as much as possible participant's words and, in a second moment, in a cross case format, in which I pointed the similarities and/or differences between the participants' perspectives and analyzing within national and international research.

Generically, the perspectives of the participants allow me to conclude that: 1) All participants admitted to not be trained to educate students with dyslexia; 2) The participants considered that there aren't the necessary conditions for the success of educational inclusion of students with dyslexia; 3) Most participants considered that a student with dyslexia should enjoy support within the context of the classroom; 4) Participants make curricular adjustments both in the way they teach and the way in how they evaluate; 5) All participants considered collaborative work as something beneficial and desirable; 6) The participants have different opinions with regard to the way their skills influence the acceptance of students with dyslexia, nevertheless they support the inclusion as an educational philosophy.

Keywords: Specific Learning Disabilities, dyslexia, inclusion, special educational needs, qualitative methodology.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO.....	II
ABSTRACT	III
INTRODUÇÃO.....	6
FINALIDADE E OBJETIVOS	7
ORGANIZAÇÃO E CONTEÚDOS	8
CAPÍTULO I - DISLEXIA: FUNDAMENTOS.....	9
ABORDAGEM HISTÓRICA E ATUAL DA DEFINIÇÃO DE DISLEXIA.....	9
DISLEXIA NO CONTEXTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICA.....	16
ETIOLOGIA DA DISLEXIA	20
Teorias explicativas da dislexia	22
Teoria do défice de automatização.....	22
Teoria magnocelular.....	23
Teoria do défice fonológico.....	23
DIAGNÓSTICO DA DISLEXIA	27
PREVALÊNCIA DA DISLEXIA	33
CAPÍTULO II - DISLEXIA: LEITURA E PRÁTICAS EFICAZES.....	35
O PROCESSO DE LEITURA EM ALUNOS COM DISLEXIA	35
PRÁTICAS EFICAZES.....	39
CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....	52
A METODOLOGIA QUALITATIVA	52
O DESENHO DO ESTUDO	53
Participantes.....	53
Instrumento de recolha de dados	54
Análise de dados.....	55
OS PROCEDIMENTOS DE APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	57
OS ASPECTOS ÉTICOS: O ANONIMATO, A CONFIDENCIALIDADE E PRIVACIDADE DAS PARTICIPANTES	57
OS CRITÉRIOS DE CREDIBILIDADE.....	58
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	60
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS: AS PERSPETIVAS INDIVIDUAIS.....	60
SOL	60
A Pessoa.....	60
A formação profissional	61
Perspetivas sobre a organização dos serviços de apoio para alunos com dislexia: “Mais tempo de apoio individual e turma reduzida”	61
Perspetivas sobre a atitude dos professores perante o aluno com dislexia: “ Temos é que ter uma atitude positiva “	63
MARTE	63
A Pessoa.....	63
A formação profissional	64

Perspetivas sobre a organização dos serviços de apoio para alunos com dislexia: “Devem beneficiar da ajuda de pessoas especializadas”	64
Perspetivas sobre a atitude dos professores perante o aluno com dislexia: “Falta de preparação para lidar com estes casos”	66
JÚPITER	67
A Pessoa.....	67
A formação profissional	67
Perspetivas sobre a organização dos serviços de apoio para alunos com dislexia: “Devem estar inseridos numa turma pequena”	68
Perspetivas sobre a atitude dos professores perante o aluno com dislexia: “Uma atitude de insegurança da parte dos docentes levará, conseqüentemente, a uma atitude negativa”	70
TERRA	71
A Pessoa.....	71
A formação profissional	71
Perspetivas sobre a organização dos serviços de apoio para alunos com dislexia: “Perdemos muito tempo com papéis e reuniões que em nada contribuem para o sucesso dos alunos”	72
Perspetivas sobre a atitude dos professores perante o aluno com dislexia: “A minha primeira atitude foi de rejeição”	73
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS: CRUZAMENTO E DISCUSSÃO DAS PERSPETIVAS DOS PARTICIPANTES.....	74
A formação profissional	74
Perspetivas sobre a organização dos serviços de apoio para alunos com dislexia.....	75
Perspetivas sobre a atitude dos professores perante o aluno com dislexia	81
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
ANEXOS.....	98

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - A marca neurológica da dislexia: subactivação dos sistemas neurais da área posterior do cérebro (shaywitz, 2008, p.95).	23
FIGURA 2 - Áreas do cérebro responsáveis pela linguagem – (shaywitz, 2003, citado por teles, 2004).....	26
FIGURA 3 - Sistema de categorias.....	57

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consubstancia uma das temáticas mais prementes da atualidade educativa, dizendo respeito diretamente a todos quantos de algum modo estão ligados ao fenómeno da educação: alunos, professores, famílias e decisores políticos. Tem como objetivo primordial responder de forma eficaz às necessidades educativas de um número crescente de alunos com características diversas que representam um grande desafio às escolas que os atendem (Correia, 2008). No entanto, segundo a minha experiência profissional as escolas inclusivas enfrentam sérios problemas. Um deles é a difícil tarefa de atenderem à diversidade dos alunos e, ao mesmo tempo manterem a qualidade no ensino. A dificuldade em criar estruturas colaborativas e de apoio para a viabilização da prática inclusiva, bem como a falta de uma visão comum entre todos os elementos que trabalham nas escolas, são outros problemas com que a escola inclusiva se debate. Tornar as escolas mais aptas para responderem à diversidade das necessidades e características dos alunos levanta assim, várias questões relacionadas não apenas com a organização dos serviços, mas principalmente com as práticas educativas e atitudes dos professores. Sendo entendida como um projeto de comunidade, é por inerência indispensável que a inclusão seja assumida, atitudinal e ativamente, pelos seus agentes nucleares: professores, alunos e famílias.

Como professora de Educação Especial a lecionar numa EB 2/3, as características que revelam os alunos com dislexia despertam a minha curiosidade acerca do seu trajeto escolar nos primeiros anos escolares. Adicionalmente, “os dois primeiros anos de escolaridade têm uma importância acrescida, dado que a intervenção perde eficácia à medida que os anos vão passando” (2005, p. 80). A respeito do trajeto escolar destas crianças, na opinião de Lopes, “a trajetória desenvolvimental dos alunos que desde muito cedo começam a experimentar dificuldades é usualmente negativa, comprometendo seriamente a realização, com sucesso, da escolaridade básica” (Lopes, 2005, p.51). Segundo Fonseca “sentimentos de exclusão, de rejeição, de perseguição, de abandono, de hostilidade e de insucesso são também detetáveis nestas crianças” (2008, p.377).

Num contexto de escolaridade obrigatória, até aos 18 anos, ou de obrigatoriedade de conclusão do 12º ano, importa compreender porque não se colmatam, precocemente, as dificuldades das crianças com dislexia, tornando-as, com o passar dos anos, seres frágeis e indefesos, numa sociedade cada vez mais competitiva que premeia, apenas, os bons leitores (e

bons alunos), aqueles para quem “o caminho é suave, a direito e ordeiro” (Shaywitz, 2008, p.343).

Perante a investigação realizada nas duas últimas décadas, e ainda face às mudanças que se operaram em Portugal nas políticas educativas, está subjacente em todo este trabalho, desencadear uma reflexão que encare o que estamos a fazer, o que falta fazer e, a partir daí, definir o que se pode fazer e, como o fazer melhor, para que as crianças com dislexia também tenham o direito de sonhar com a possibilidade de ser premiadas pela escola. A necessidade de responder à heterogeneidade dos alunos coloca um desafio permanente a toda a comunidade educativa, exigindo que as escolas se reestruturem de modo a que respondam convenientemente às necessidades de todos os alunos. Como sublinha Correia (2004, 2008), os alunos que apresentam Dificuldades de Aprendizagem Específicas são totalmente ignorados e, na maioria dos casos, entregues a um insucesso escolar total que leva a níveis assustadores de absentismo e de abandono escolar.

Reconhece-se, assim, que apesar do conceito de inclusão ser aceite por todos, o modo como o professor lida com as necessidades dos seus alunos pode ser uma variável muito mais influente para o êxito da inclusão do que qualquer estratégia administrativa ou curricular (Verdugo, 1994, citado por Camisão, 2004), assumindo-se também que a organização e gestão da sala de aula se baseia em grande parte nas suas crenças e perceções, sendo pois este considerado como o elemento “chave” em qualquer mudança que possa ocorrer (Speece & Keogh, 1996, citado por Camisão, 2004). Tendo por base as ideias anteriormente mencionadas, bem como o meu interesse pelo tema, desenvolvi este trabalho, cuja finalidade, objetivos e organização apresento de seguida.

Finalidade e objetivos

Este estudo, inserindo-se no campo das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)¹, especificamente na dislexia, tem como finalidade, conhecer, descrever e analisar as perspetivas dos professores sobre o atendimento que é prestado aos alunos com dislexia que frequentam a escola regular. Para tal, este estudo teve por objetivos conhecer, descrever e analisar as perspetivas dos participantes no que respeita:

¹ Ao longo deste trabalho usarei o termo Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) pois como refere Correia (2008) quando à definição de dificuldades de aprendizagem lhe adiciona o termo específicas, o eu objetivo é não só para a singularizar, mas também, para afastar a confusão que se instalou no nosso país.

- 1- Experiência profissional junto de alunos com dislexia;
- 2- A organização dos serviços de apoio para alunos com dislexia;
- 3- A importância do trabalho em colaboração;
- 4- A forma como as suas competências profissionais dos professores influencia a sua atitude perante alunos com dislexia.

Organização e conteúdos

Com vista a atingir os objetivos propostos, este trabalho está organizado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, abordo a evolução histórica e atual da definição de dislexia, na perspetiva de vários investigadores e associações. Posteriormente, faço a contextualização nas DAE, assim como, uma abordagem à sua etiologia, diagnóstico e prevalência da dislexia.

No segundo capítulo, debruço-me sobre o processo de leitura em alunos com dislexia, bem como, sobre possíveis estratégias a utilizar na sala de aula.

No terceiro capítulo, indico os aspetos metodológicos que orientaram este estudo. Começo, por fazer a descrição das características da metodologia qualitativa, passando posteriormente para a explanação do desenho da investigação analisando as questões relacionadas com a escolha dos participantes, os instrumentos de recolha de dados, a técnica de análise de dados e os procedimentos de apresentação e discussão dos resultados. Posteriormente, refiro os métodos que utilizei para manter a confidencialidade, anonimato e privacidade dos participantes, bem como, os critérios utilizados para conferir credibilidade científica ao estudo.

No quarto capítulo, apresento os resultados deste estudo que se encontra organizada em duas partes. Na primeira parte, exponho as perspetivas individuais dos participantes tendo por base as categorias de análise; na segunda parte, faço o cruzamento dos resultados, com o objetivo de verificar as semelhanças e as diferenças entre as perspetivas dos participantes, analisando-as e interpretando-as, à luz da investigação nacional e internacional.

Por fim, no quinto capítulo, apresento as conclusões a que cheguei com o desenvolvimento deste estudo, assim como, algumas recomendações para futuras investigações.

CAPÍTULO I

Dislexia: Fundamentos

Ao longo deste capítulo, apresento uma revisão bibliográfica que me permite compreender as mudanças do conceito de dislexia, fruto de uma crescente investigação e do uso de novas tecnologias. Começo por uma abordagem à evolução histórica e atual da definição de dislexia. Posteriormente, faço a sua contextualização nas DAE, assim como, uma abordagem à etiologia, diagnóstico e prevalência da dislexia.

Abordagem histórica e atual da definição de dislexia

A abordagem histórica ao conceito de dislexia pode iniciar-se com Adolph Kussmaul que em 1877 propôs a expressão “cegueira verbal” para significar “uma condição clínica isolada que afeta a capacidade para reconhecer e ler textos escritos, mantendo-se, porém, intacto tanto o funcionamento cognitivo como a linguagem expressiva” (Shaywitz, 2008, p. 24). Uma década depois, em 1887, outro médico alemão, Rudolf Berlin, introduziu pela primeira vez o termo dislexia (Hennigh, 2003). Berlin descreveu o caso de um paciente adulto que, após um acidente vascular cerebral, perdeu a capacidade leitora, apesar de ter mantido a visão, a linguagem e a inteligência. Na altura a dislexia era vista como uma condição adquirida, desenvolvida após o nascimento. No entanto, Berlin sugeriu que esta dificuldade no domínio da leitura poderia ter origem numa doença cerebral, em vez de ser devida a uma lesão cerebral (Hennigh, 2003). Assim, a dislexia era vista como “característica de um grupo especial de pacientes que sentiam grande dificuldades em ler, devido a uma doença cerebral” (Richardson, 1989, p.7, citado por Hennigh, 2003, p.14).

Contudo, as primeiras referências à dislexia em crianças, no âmbito da medicina, aparecem em 1896, por Pringle Morgan ao descrever um caso clínico de um rapaz que, apesar de inteligente, tinha uma incapacidade quase absoluta em relação à linguagem escrita (Hennigh, 2003).

Segundo Hennigh (2003), em 1917, o oftalmologista escocês J. Hinshelwood, no seu livro *Cegueira Verbal Congénita*, fez notar que, com frequência, uma mesma família registava vários

casos de dislexia. Para este oftalmologista, os sintomas assemelhavam-se aos manifestados por adultos que tinham perdido a capacidade de ler, devido a lesões cerebrais.

“Entre o final do século XIX e o início do século XX, John Hinshelwood e Pringle Morgan, ambos oftalmologistas no Reino Unido, desenvolveram uma colaboração académica que em muito contribuiu para o conhecimento sobre a problemática das dificuldades da leitura” (Hallahan & Mercer, 2002, citado por Martins, 2006, p. 50):

Hinshelwood foi, de entre todos os seus contemporâneos, o mais produtivo na área da «cegueira das palavras» (*word-blindness*)², tendo publicado as suas observações clínicas ao longo de quase 25 anos (Anderson & Meier-Hedde, 2001, citado por Martins, 2006). O seu primeiro envolvimento no estudo desta problemática foi com um adulto de 58 anos que observou pela primeira vez em 1894 e que seguiu clinicamente até ao ano de 1903. No artigo denominado «*Word-Blindness and Visual Memory*», publicado na revista *The Lancet* em 1895, Hinshelwood descreve pormenorizadamente a história do seu paciente: um professor de Francês e Alemão, de 58 anos de idade, que tinha perdido a capacidade de ler palavras com as quais estava antes familiarizado, embora continuasse a escrever e a ler números e não apresentasse qualquer problema oftalmológico. Depois da sua morte, em 1903, os resultados da autópsia permitiram a Hinshelwood concluir que a área cerebral que o seu paciente tinha afetada era a do girus angular esquerdo, que se encontra imediatamente na região posterior à área de Wernicke (Hallahan & Mercer, 2002; Hinshelwood, 1895, citado por Martins, 2006), e que se sabe, atualmente, estar envolvida no processo básico da leitura, pois ao atuar como conexão entre as regiões auditivas e visuais é o centro básico da conversão do estímulo visual-grafema, em unidades auditivas equivalentes-fonema. (Fonseca, 1984, 1999, citado por Martins, 2006, p. 48)

Morgan escreveu uma carta a Hinshelwood, confessando-lhe ter sido a leitura do seu artigo publicado na *The Lancet*, a 21 de dezembro de 1895, que lhe chamou a atenção para o assunto da “cegueira das palavras” (Hinshelwood, 1917, citado por Martins, 2006). Referiu, também, a razão que a levou a escrever e a publicar sobre o tema no *The British Medical Journal*:

Considerava que o caso por ela descrito era o único que até à data envolvia uma criança com «cegueira das palavras» congénita³, não como resultado de uma doença ou lesão, mas provavelmente de um desenvolvimento defeituoso do girus angular esquerdo, que nos adultos produzia os mesmos sintomas. (Hinshelwood, 1917; Morgan, 1896, citado por Martins, 2006, p. 49)

² Foi Kussmaul quem introduziu o termo *word-blindness* para denominar uma condição em que o indivíduo não é cego, mas não é capaz de ler (Hinshelwood, 1895).

³ Anderson e Meier-Hedde (2001) numa revisão feita sobre vários relatos pioneiros de dislexia nos EUA e na Europa questionam o facto de Morgan ter sido a primeira a relatar este tipo de casos. Segundo estes autores, foi Kerr, um médico escolar, o primeiro a reportar um caso de «cegueira das palavras» numa criança.

O caso relatado por Morgan, já mencionado, era o de um rapaz de 14 anos que tinha uma história de dificuldades de leitura severas: Percy era um menino brilhante e inteligente, rápido em jogos, e em nada inferior aos outros da sua idade, no entanto, apresentava incapacidade para aprender a ler. Essa incapacidade era tão notável e tão acentuada, que Morgan não tinha dúvida de que era devido a algum defeito congénito. Na escola tinham sido feito todos os esforços para o ensinar a ler, mas, apesar desse treino persistente, ele apenas soletrava palavras com uma sílaba. Morgan refere que as palavras pareciam não ter significado para ele, sendo a sua memória visual inexistente; o que equivale a dizer que ele apresentava o que Kussmaul chamou de "cegueira das palavras". Este caso, era o único, tanto quanto ele sabia, em que a origem não estava relacionada com um ferimento ou doença, mas sim tinha uma origem congénita e, devido provavelmente a desenvolvimento defeituoso de uma região do cérebro, isto é, o giro angular esquerdo. Acrescentou ainda que a sua visão era boa e que o seu professor lhe tinha salientado que ele seria o mais inteligente da escola se a instrução fosse inteiramente oral (Morgan, 1896, citado por Martins, 2006).

Anos mais tarde, entre 1900 e 1904, Hinshelwood, fez várias publicações, nomeadamente:

Publicou cinco casos de crianças com «cegueira das palavras» congénita, realçando em todos eles o facto de elas parecerem inteligentes, terem dificuldade em aprender a ler e, não exibirem problemas visuais aparentes. Em 1912, Hinshelwood culminou esta série de relatos de casos com um artigo sobre o tratamento da «cegueira das palavras» congénita e adquirida e, em 1917, sumariou as suas observações clínicas e ideias sobre o diagnóstico, o prognóstico e a intervenção, num livro que é considerado um clássico-*Congenital Word-blindness* (Hinshelwood, 1917). O trabalho e a dedicação de Hinshelwood tiveram um grande impacto na compreensão desta problemática e, como resultado, foram obtidos ganhos substanciais em três áreas: identificação clínica da "cegueira das palavras", remediação da leitura e implicações da tendência familiar para a problemática. (Anderson & Meier-Hedde, 2001, citado por Martins, 2006, p. 53)

A propósito de Hinshelwood, Shaywitz refere que "ele e os seus colegas eram mais do que meros observadores ou catalogadores das suas descobertas, preocupando-se com as implicações da perturbação" (2008, p.29).

Ainda segundo Shaywitz (2008), Hinshelwood em 1900 divulga, detalhadamente, o caso de uma criança de 11 anos que frequentara a escola durante quatro anos antes de ser convidado a sair, por não poder ser ensinado a ler. Sobre este caso refere que:

Ele tinha uma memória tão excelente que aprendia as suas lições de cor. De facto, conhecia de cor o seu pequeno primeiro livro de leitura, de forma que, quando chegava a sua vez, podia, de memória, repetir a lição, apesar de não conseguir ler as palavras.

O seu pai também me informou que, em todos os outros aspetos, à exceção da sua incapacidade para aprender a ler, o rapaz parecia tão inteligente quanto os seus irmãos e irmãs. (Shaywitz, 2008, p. 28)

Morgan e Hinshelwood, “descreveram a aparente e paradoxal incapacidade que algumas crianças com uma inteligência aparentemente na média, ou acima dela, tinham para aprender conceitos académicos, um fenómeno que foi extensivamente documentado por Samuel Orton, entre 1920 e 1930” (Hallahan & Mercer, 2002, citado por Martins, 2006, p.31). Orton, um neuropatologista do início do século XX, inspirou-se no legado de Hinshelwood e de outros investigadores europeus para desenvolver um extenso trabalho sobre dificuldades de leitura e para se tornar numa figura chave no estudo desta problemática nos EUA”(Hallahan & Mercer, 2002, citado por Martins, 2006, p.54). Assim, Samuel T. Orton (1937) foi um dos primeiros investigadores dos distúrbios da leitura, nos Estados Unidos da América. Após dois anos de extenso estudo nesta área concluiu que essa dificuldade era muito mais frequente do que se supunha na época (Shaywitz, 2008). Hennigh (2003), também refere que Samuel Orton é normalmente considerado o investigador mais importante no campo da dislexia. Para este neuropsiquiatra norte-americano, as dificuldades em ler explicavam-se pela inexistência duma disfunção cerebral de origem congénita. Para Orton, esta disfunção cerebral produz-se quando a criança não possui uma adequada dominância hemisférica. Esta dominância é importante porque quando a criança aprende a ler, regista e armazena essa informação nos dois hemisférios. No hemisfério dominante a informação é armazenada de forma ordenada, ao contrário do hemisfério não dominante que armazenava a informação de forma desordenada e confusa, invertida como um espelho (Orton, 1928, citado por Hennigh, 2003). Para o indivíduo ler corretamente o hemisfério dominante deve anular a informação do hemisfério não dominante, caso isto não aconteça, devido a uma ausência de dominância hemisférica, produzem-se uma série de erros na leitura. Esses poderão ser de várias ordens, tais como: omissões, inversões, substituições de sons, leitura em espelho, etc. A esse conjunto de dificuldades, Orton dominou-as de “estrefossimbolia”, ou seja, de símbolos invertidos. Segundo Orton, essa aparente disfunção na percepção e memória visual caracterizada por entender as letras e as palavras invertidas (*b* por *d* ou *was* por *saw*) era então, a causa da dislexia. Esse distúrbio explicaria também a escrita em espelho (González, 1996). Atualmente, Shaywitz (2008) considera, esta teoria, um dos erros mais persistentes, “apesar de ser verdade que as crianças disléxicas têm dificuldade em associar os nomes, ou as “etiquetas”, adequados às letras e às palavras, não há provas de que, na verdade as vejam invertidas” (p. 112).

Orton não via a dislexia como resultante de uma lesão ou de uma insuficiência cerebral. Considerava a dislexia uma desordem psicológica e via-a como um problema de carácter desenvolvimental e não inteiramente congénito. A dislexia pode ser considerada como incluindo tanto as tendências hereditárias como as influências ambientais que são exercidas sobre o indivíduo. (Orton, 1937, citado por Hennigh, 2003, p. 15).

Em 1968, a Federação Mundial de Neurologia utilizou pela primeira vez a expressão “dislexia do desenvolvimento”, definindo-a como “um transtorno que se manifesta por dificuldades na aprendizagem da leitura, apesar de as crianças serem ensinadas com métodos de ensino convencionais, terem inteligência normal e oportunidades socioculturais adequadas” (Teles, 2004, p. 714).

Três anos depois, Bannatyne, no seu tratado de distúrbios de linguagem, leitura e aprendizagem afirma que a dislexia é: “Um termo genérico para abranger toda a categoria dos distúrbios de leitura e de escrita, que parecem ter uma causa primária própria e que não podem dizer-se causados por atraso mental, perturbações emocionais, afasia, autismo, etc., tal como usualmente definidos estes últimos tempos” (Rebelo, 2001, p. 101).

Kamhi (1992), defende uma definição inclusiva centrada na linguagem em si mesma e na separação das dificuldades sentidas no processamento de informação de carácter fonológico. Esta definição vai de encontro ao pensamento atual, que argumenta a possibilidade de distinção entre leitores “pouco eficientes” e crianças com dislexia. Assim, para uma melhor compreensão da ideia passamos a citar a referida definição:

A dislexia é uma desordem a nível de desenvolvimento da linguagem cuja principal característica consiste numa dificuldade permanente em processar informação de ordem fonológica. Esta dificuldade envolve codificar, recuperar e usar de memória códigos fonológicos e implica défices de consciência fonológica e de produção de discurso. Esta desordem, com frequência geneticamente transmitida, está por via de regra presente à nascença e persiste ao longo de toda a vida. Uma característica marcante desta desordem manifesta-se nas deficiências a nível da oralidade e da escrita. (citado por Henning, 2003, p. 50)

Em 1994, o Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais, DSM IV, inclui a dislexia nas perturbações de aprendizagem, utilizando a denominação “perturbação da leitura e da escrita”, estabelecendo os seguintes critérios de diagnóstico:

- O rendimento na leitura/escrita, medido através de provas normalizadas, situa-se muito abaixo do nível esperado para a idade do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a idade;

- A perturbação interfere significativamente com o rendimento escolar, ou atividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura/escrita;

- Se existisse um défice sensorial, as dificuldades são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.

Shaywitz (2008) define uma criança com dislexia como sendo aquela que revela dificuldades de leitura embora possua um bom nível de funcionamento cognitivo, forte motivação e escolaridade adequada. Contudo, a autora remete a definição do conceito de Dislexia para um estudo realizado por um grupo de trabalho da *International Dyslexia Association* reunido em Washington, em 2002 e liderado por Lyon. Assim,

A dislexia é uma dificuldade de aprendizagem específica, que tem uma origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades no correto e/ou fluente reconhecimento de palavras e por pobres capacidades de soletração e de descodificação. Geralmente, estas dificuldades refletem défices na componente fonológica da linguagem, que são geralmente inesperadas tendo em conta não só o funcionamento intelectual do aluno como também as práticas eficazes que lhe tem sido proporcionadas na sala de aula. Consequências secundárias podem incluir problemas de compreensão da leitura e reduzidas experiências de leitura que podem impedir a aquisição de vocabulário e de conhecimentos prévios. (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003, p. 148)

Esta definição, atualmente aceite pela grande maioria da comunidade científica, vem evidenciar que a principal característica da dislexia são as dificuldades a nível da leitura e da soletração, sendo essas dificuldades originadas por um défice fonológico, estando intactas todas as outras competências cognitivas (Teles, 2004).

Assim sendo, para que se torne mais claro o conceito de dislexia pode-se salientar que:

a) A dislexia tem uma origem orgânica, isto é, as dificuldades devem-se a uma disfunção neurológica, cujo cérebro não está lesado, mas funciona de modo diferente do das crianças sem dislexia (Cruz, 1999). Segundo Mayo (1993) existem provas de que a origem da dislexia é causada por um mau funcionamento de certas áreas do cérebro ligadas à linguagem (citado por Hennigh, 2003).

b) Esta disfunção, com frequência geneticamente transmitida, está presente desde o nascimento até ao final da vida; adicionalmente, segundo Shaywitz “a dislexia é uma condição crónica e que não representa um atraso temporário no desenvolvimento da leitura” (2008, p. 45).

c) Pode afetar todo o processamento de informação de ordem fonológica, que vai desde a identificação, articulação e uso dos diferentes sons da língua; como tal “pode afetar todas as

áreas de uso da linguagem: ouvir, falar, ler e escrever” (Hennigh, 2003, p.19). Quer isto dizer que uma criança com dislexia, vê bem, ouve bem, ou seja, os mecanismos de entrada de informação funcionam bem, e, os seus músculos e outros mecanismos de resposta também. O problema reside num irregular processamento de informação em áreas cerebrais relacionadas com a linguagem (Cruz, 1999; Hennigh, 2003; Shaywitz, 2008). Assim, Shaywitz esclarece:

Nas crianças com dislexia, uma falha no sistema que processa a linguagem - ao nível do módulo fonológico - debilita a consciência fonémica da criança e, consequentemente, a sua capacidade de segmentar a palavra falada nos sons subjacentes. Os fonemas são definidos de forma menos clara. Como resultado desta fragilidade, as crianças têm dificuldade em descodificar o código da leitura. (2008, p. 63)

d) A compreensão de que a dislexia reflete um problema de linguagem e não reflete incapacidade global do funcionamento cognitivo, ou um défice de perceção visual primário. Assim, são frequentemente inesperadas, dado o nível de outras capacidades cognitivas e a existência de uma instrução adequada e de oportunidades socioculturais suficientes. Shaywitz (2008) corrobora esta ideia ao afirmar que “todo o equipamento cognitivo, as aptidões intelectuais de ordem superior necessárias à compreensão, vocabulário, sintaxe, discurso (compreender textos em situação de uso) e raciocínio, permanece intacto” (p. 64). Ao que acrescenta que, a rápida recuperação de palavras da memória é particularmente difícil para os alunos com dislêxia. Daí que,

A dislexia não reflete um défice generalizado no processamento linguístico, mas antes uma fragilidade localizada que se manifesta num componente específico do sistema linguístico: o módulo fonológico. O módulo fonológico é a fábrica da linguagem, envolve a parte funcional do cérebro em que os sons da linguagem são processados para formar palavras e onde as palavras são decompostas nos seus sons elementares. (Shaywitz, 2008, p. 51)

e) Nas consequências secundárias da dislexia é possível incluir problemas na compreensão e reduzida experiência de leitura, o que pode dificultar o crescimento do vocabulário e do conhecimento geral.

f) Os alunos com dislexia “parecem estar desproporcionalmente representados nos escalões mais elevados da criatividade”(Shaywitz, 2008, p. 70).

g) Os indivíduos com dislexia podem apresentar também défices noutras áreas académicas, contudo, a dislexia é uma perturbação específica, na medida em que é possível

diferenciar as características cognitivas associadas a défices nas competências básicas de leitura das características cognitivas de outros défices (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003).

Fundamental será também notar que, apesar da falta de consenso relativamente à definição de dislexia, nelas encontramos pontos comuns, a saber: a dificuldade primária para a leitura, origem neurológica, a referência à causa aparente para o problema (fonologia), e o critério da discrepância (Cruz, 2007).

Dislexia no contexto das Dificuldades de Aprendizagem Específica

No sentido em que vários autores vários autores consideram a dislexia uma subcategoria das DAE (Correia, 2008, 2004; Cruz, 1999; Hennigh, 2003; Selikowitz, 2001, & Shaywitz, 2006), vou de seguida abordar este tipo de NEE.

A Associação Canadana para as DAE (2002), preocupada com este campo propôs a seguinte definição:

As DAE abrangem um grupo de desordens caracterizadas por padrões específicos de áreas fortes e défices, intrínsecos ao indivíduo, que interferem com a aquisição, aplicação e integração de capacidades verbais e não verbais, afetando a aprendizagem nas áreas da linguagem, nas funções motoras, nas funções espaciais e de memória, nas funções executivas (atenção, organização e planificação), nos fatores académicos (leitura, escrita e cálculo) e competência social” (Guerreiro, 2007, citado por Araújo, 2009, p. 59)

Apesar de não existir, ainda, uma definição consensual acerca do termo DAE, Correia (2008), considera que a definição contida na IDEA e, apresentada na Lei Pública Americana, P.L. 94 –142, parece ser a mais aceite e popular. A mencionada definição refere que:

Dificuldade de aprendizagem específica significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como deficiências perçetivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiência visual, auditiva ou motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas. (Federal Register, 1977, citado por Correia, 2008, p. 28)

Em Portugal, no ano de 2005, Correia tendo por base a sua experiência e toda a investigação produzida até à data, apresenta uma definição de DAE que, na sua ótica “pode permitir à escola não só inteirar-se do seu significado, em termos conceptuais, mas também reconhecer que os alunos com DAE, sejam quais forem as suas características, devem poder ser objeto de observações e avaliações cuidadas que levem a programações e intervenções eficazes” (Correia, 2008, p.46). A referida definição sustenta que:

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação - a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente. (Correia, 2005, p. 46)

De acordo com Correia (2008), pretendendo ter um cariz educacional, esta definição envolve todas as características presentes nas definições internacionais que têm recebido maior consenso, tanto por parte dos especialistas como das associações envolvidas na compreensão e defesa dos direitos dos indivíduos com DAE. Deste modo, dando uma ênfase muito especial aos problemas com que os indivíduos com DAE se confrontam, particularmente no que diz respeito ao processamento de informação, Correia (2008) defende que esta definição portuguesa encerra em si todos os parâmetros considerados nas definições estrangeiras mais importantes contudo, sustenta que:

Para além do processamento de informação, que pode indiciar origem neurobiológica desta problemática e, portanto, a sua condição vitalícia, ela trata ainda de parâmetros fundamentais como o são o padrão desigual de desenvolvimento, o envolvimento processual, os problemas numa ou mais áreas académicas, a discrepância académica e a exclusão de outras causas. Mais, considera, como o fazem algumas das definições, a importância da observação do comportamento socioemocional dos indivíduos que apresentam DAE. (Correia, 2008, p. 47)

Segundo Correia (2009), o termo DAE serve para descrever uma desordem de origem neurobiológica que tem como fundamento uma estrutura ou um funcionamento cerebral diferentes. Esta desordem afeta a forma como a criança processa a informação, resultando em problemas quanto à sua capacidade de leitura escrita e matemática. Esta multiplicidade de

problemas não significa que uma criança os apresente todos. Assim sendo, cada caso é um caso com características específicas (por exemplo, problemas graves na área da leitura, ou na da leitura e escrita, ou na da matemática, ou em aptidões sociais), o que faz com que, muitas vezes, usemos o termo DAE. Desta forma, sabe-se que há alunos que, devido a possuírem uma desordem de origem neurobiológica apresentam uma desorganização no momento da recepção, integração e expressão da informação, refletindo numa “incapacidade” para aprendizagem da leitura, da escrita e cálculo matemático, assim, se não apoiados por serviços de apoio especializados, abandonam a escola por causa de experiências de insucesso académico (Correia, 2004).

Nesse sentido, Correia (2004) salienta a necessidade do aluno ser observado e avaliado, bem como os seus ambientes de aprendizagem, no sentido de lhe poderem ser dadas respostas educativas adequadas.

Tendo por base o exposto é fácil perceber que a leitura, nas suas componentes de decodificação fluência e compreensão, surge como um dos problemas mais referidos quando abordamos as DAE. Contudo, salienta-se, que o aluno só deve ser considerado com DAE se o seu funcionamento intelectual estiver na média ou acima dela; se existir uma discrepância significativa entre o seu potencial estimado e a sua realização escolar atual e, se o seu insucesso escolar for devido a problemas numa ou mais das seguintes áreas: fala, leitura, escrita, matemática e raciocínio (Correia, 2005, 2003; Cruz, 1999; Santos, 2006).

Como refere Correia (2008), a maioria das definições propostas até à data consideram um conjunto de fatores comuns de extrema relevância, que importa salientar:

- **Origem neurológica** - De acordo com os estudos efetuados por Sally Shaywitz que se apoiaram no uso da imagiologia por ressonância magnética, as crianças com dislexia, quando executam tarefas do tipo intelectual, como, por exemplo, a leitura, parecem apresentar uma atividade reduzida no gyrus angular – a zona do cérebro que liga as áreas do cortex visual e da associação visual às áreas da linguagem – acompanhada de uma atividade excessiva na área de Broca, responsável pelos mecanismos motores da fala;
- **Padrão desigual de desenvolvimento** – Desigualdade do desenvolvimento nas áreas da linguagem, perceções e motoras;
- **Envolvimento processual** – De acordo com Hammill as Dificuldades de Aprendizagem Específicas interferem com processos psicológicos básicos que possibilitam a aquisição e desenvolvimento de competências;
- **Dificuldades numa ou mais áreas académicas e de aprendizagem** – As dificuldades podem ocorrer na leitura, na escrita e na aritmética;
- **Discrepância académica** – Existe uma discrepância entre o potencial intelectual do aluno e as suas realizações académicas;

- **Condição vitalícia** – As DAE estão presentes desde o nascimento e acompanham o indivíduo até ao final da sua vida. (pp. 36-37)

Correia (2008) menciona também, que se devem ter em consideração critérios exclusivos, ou seja, o problema do aluno não resulta de outros fatores, tal como deficiência intelectual, deficiência visual ou auditiva, problemas motores, perturbações emocionais ou diferenças culturais. Correia (2008) refere que até à data, pelo menos seis categorias de DAE já identificadas:

1- Auditivo-linguística. Prende-se com um problema de perceção que, frequentemente, leva o aluno a ter dificuldades na execução ou compreensão das instruções que lhe são dadas. Não é, portanto, um problema de acuidade auditiva (o aluno consegue ouvir bem), mas sim de compreensão /perceção daquilo que é ouvido;

2- Visuoespacial. Envolve características tão diversas como uma inabilidade para compreender a cor, para diferenciar estímulos essenciais de secundários (problemas de figura-fundo) e para visualizar orientações no espaço. Assim, aqueles alunos que apresentem problemas nas relações espaciais e direcionais têm frequentemente dificuldades na leitura, começando, por exemplo, por ter problemas na leitura das letras *b* e *d* e *p* e *q* (reversões);

3- Motora. Aqui o aluno com DAE associadas à área motora tem problemas de coordenação global ou fina, ou mesmo de ambas, visíveis quer em casa, quer na escola, criando tantas vezes problemas na escrita e no uso do teclado e do rato de um computador;

4- Organizacional. Este problema leva o aluno a experimentar dificuldades quanto à localização do princípio, meio e fim de uma tarefa. O aluno tem ainda dificuldade em resumir e organizar informação, o que impede, com frequência, de fazer os trabalhos de casa, apresentações orais e outras tarefas escolares afins;

5- Académica. Esta categoria é uma das mais comuns no seio das DAE. Os alunos tanto podem apresentar problemas na área da Matemática, como serem dotados nesta mesma área e terem problemas severos na área da leitura ou da escrita, ou em ambas;

6- Socioemocional. O aluno com problemas nesta área tem dificuldade em cumprir regras sociais (esperar pela sua vez) e interpretar expressões faciais, o que faz com que ele seja muitas vezes incapaz de desempenhar tarefas consentâneas com a sua idade cronológica e mental. (pp. 37-38)

Estes conjuntos de subgrupos comuns baseados no tipo específico de incapacidade (cognitiva, linguística, de leitura, de escrita, matemática e socioemocional), baseado num sistema de classificação permitem dar uma melhor resposta às necessidades dos alunos (Lyon & Flynn, 1991, citado por Correia, 2008). Assim sendo, segundo Correia (2008), as principais

DAE, que se manifestam em contexto escolar são a dislexia, a disortografia, a disgrafia e a discalculia⁴.

Etiologia da dislexia

Não há da parte da comunidade científica um entendimento perfeito, a respeito das causas da dislexia. De facto, é grande a controvérsia e falta de consenso acerca das causas da dislexia reconhecendo-se, no entanto, que não há apenas uma causa para este distúrbio (Hennigh, 2003; Torres & Fernandez 2001). Contudo, a ciência caminha no sentido de apresentar provas irrefutáveis para a etiologia deste tipo de NEE, tal como refere Shaywitz: “Tendo, para nossa satisfação, estabelecido a viabilidade de usar a Ressonância Magnética funcional (RMf) para estudar a leitura, sentimo-nos à vontade para passar à etapa seguinte: uma série de estudos que nos começariam a elucidar (...) acerca das razões pela qual pessoas muito inteligentes tinham dificuldades de leitura” (2008, pp. 88-89).

De seguida, irei analisar as perspetivas de vários autores para compreender o trajeto que se percorreu até chegar à atualidade, momento em que a tecnologia disponível, na perspetiva de vários investigadores, não deixa dúvidas quanto às causas da dislexia.

Nas últimas décadas do século XX vários autores referem a “lesão cerebral” como responsável pelos problemas ao nível da leitura e da escrita de alguns indivíduos. Assim sendo, descrevem que “diversos fatores, quer genéticos quer pré, peri e pós-natais, causadores de alterações no funcionamento do sistema nervoso central, têm sido referidos como sendo responsáveis por consequências negativas para a aprendizagem” (Adelman & Taylor, 1986, citado por Rebelo, 1993, p. 123). Outros autores referem que “estudos no campo neurológico e neuropsicológico têm referido as lesões e “disfunções cerebrais” como causa da dislexia” (Bakker, 1979; Benton, 1975; Galabourda, 1982; Kinsbourne, 1981; Rourke, 1981; citado por Rebelo, 1993, p.193). Contudo, a expressão “disfunções cerebrais” surgiu em substituição da expressão lesão, pois a investigação não conseguiu provar a sua existência. A esta expressão veio

⁴ Correia (2008a:39) acrescenta ainda: a *dispraxia (apraxia)*, dificuldade na planificação motora, cujo impacto se reflete na capacidade de um indivíduo coordenar adequadamente os movimentos corporais; os *problemas de perceção auditiva*, problemas na capacidade para perceber as diferenças entre os sons da fala e para sequenciá-los em palavras escritas; problemas de perceção visual, problemas na capacidade para observar pormenores importantes e dar significado ao que é visto; problemas de memória (de curto e longo prazo), dificuldades em armazenar e/ou recuperar ideias ou factos.

mais tarde a acrescentar-se o atributo “mínimas”, surgindo a expressão “disfunção cerebral mínima” (Teles, 2004).

Segundo Rebelo, nos últimos anos, em vez do qualificativo “cerebral”, passou a usar-se “neurológicas”, adotando-se a expressão “disfunções neurológicas mínimas”, para indicar a sua muito difícil localização cerebral” (1993, p. 124).

Nos primeiros estudos *post-mortem*, Galaburda, da Faculdade de Medicina da Universidade de Harvard, descobriu que em pessoas com dislexia determinadas células cerebrais, se encontram organizadas de forma pouco usual e que revelam uma estrutura diferente da dos indivíduos que não apresentam dislexia (Jones, 1992, citado por Hennigh, 2003). De facto, testes realizados em cadáveres indicaram que os cérebros de pessoas com dislexia, quando comparados com os que não a possuem, apresentam uma organização diferente em determinadas células nervosas, nomeadamente, diferenças microscópicas e macroscópicas importantes (Aboitiz, Galaburda, Geschwind, Rosen, & Sherman, 1985, citado por Teles, 2004). Testes adicionais demonstraram que o tecido nervoso da região temporal do córtex cerebral das pessoas com dislexia, uma zona do cérebro responsável pela linguagem, era maior no hemisfério esquerdo (Flowers, 1993, citado por Hennigh, 2003,).

Há várias décadas que a hereditariedade é também estudada por muitos autores no campo da dislexia. Estudos feitos sobre árvores genealógicas de alunos com dislexia referem que em amostras de famílias se deteta com frequência uma história de dificuldades ao nível da leitura (Mayo Clinic, 1993, citado por Hennigh, 2003). As mais recentes pesquisas sobre genética e dislexia referem que existem, presentemente, cinco localizações para alelos de risco, com influência na dislexia. As cinco localizações foram encontradas nos cromossomas 2p, 3p-q, 6p, 15q e 18p (Pennington, 2003, citado por Teles, 2004). No entanto, nem todos os estudos levados a cabo concluem a existência da mesma percentagem de hereditariedade, mas a grande maioria indica que “a dislexia é familiar, hereditária e geneticamente heterogénea; continua a haver evidência de efeitos genéticos importantes em pelo menos alguns indivíduos com dislexia” (Rebelo, 1993, p.130).

Assim, atualmente sabe-se que a dislexia é uma perturbação parcialmente herdada, com manifestações clínicas complexas, incluindo défices na leitura, no processamento fonológico, na memória de trabalho, na capacidade de nomeação rápida, na coordenação sensoriomotora, na automatização (Fawcett & Nicolson, 1992, citado por Teles, 2004) e no processamento sensorial precoce (Lovegrove, 1993, Eden, Zeffiro, 2000, citado por Teles, 2004).

Segundo Rebelo (1993), o meio ambiente é também referido, em alguns estudos como tendo impacto na dislexia. Entende-se por meio ambiente as influências que a criança recebe, nomeadamente da família, da escola e de outros ambientes onde interage. Embora todo o ambiente que rodeia a criança seja importante, é mas a família que ocupa o primeiro lugar nas influências do desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem. De acordo com Rebelo (1993), “pode ter um impacto positivo, reforçando esse desenvolvimento, ou negativo, privando o sujeito de oportunidades e de estímulos, desmotivando-o e abrindo-lhe, assim, o caminho para o insucesso” (p.130). Atualmente, a definição concetual de dislexia não deixa dúvidas quanto à exclusão desta causa. Porém, e de acordo com Dumont (1984), “mais do que no meio socioeconómico, é no ambiente sociocultural desfavorecido que as dificuldades ocorrem mais frequentemente” (citado por Rebelo, 1993, p.131).

Após esta breve perspetiva, vou-me debruçar sobre algumas teorias explicativas das causas da dislexia, dando especial relevância à hipótese do défice fonológico, pois, atualmente, é a hipótese aceite pela grande maioria dos investigadores.

Teorias explicativas da dislexia

Segundo Teles (2004), durante muitos anos a causa da dislexia permaneceu um mistério; no entanto, estudos recentes têm sido convergentes, quer em relação à sua origem genética e neurobiológica, quer em relação aos processos cognitivos que lhe estão subjacentes. Assim, têm sido formuladas diversas teorias responsáveis por estas dificuldades, que se apresentam de seguida.

Teoria do défice de automatização

A teoria do défice de automatização refere que a dislexia é caracterizada por um défice generalizado na capacidade de automatização (Fawcett & Nicolson, 1992, citado por Teles, 2004). As pessoas com dislexia manifestam dificuldades evidentes em automatizar a decodificação das palavras e em realizar uma leitura fluente, correta e compreensiva. As implicações educacionais desta teoria propõem a realização das seguintes tarefas para automatizar a decodificação das palavras: treino da correspondência grafo-fonémica, da fusão fonémica e da fusão silábica, leitura repetida de colunas de palavras, de frases, de textos, e

atividades de leitura de palavras apresentadas durante breves instantes (Nicolson & Fawcett, 1990, citado por Teles, 2004).

Teoria magnocelular

A teoria magnocelular atribui a dislexia a um déficit específico na transferência das informações sensoriais dos olhos para as áreas primárias do córtex (Lundberg & Tonnessen, 1999, citado por Teles, 2004). As pessoas com dislexia têm, de acordo com esta teoria, baixa sensibilidade face a estímulos com pouco contraste. Esta teoria não identifica, nem faz quaisquer referências a défices de convergência binocular. Segundo os defensores desta teoria, o processo de decodificação poderia ser facilitado se o contraste entre as letras e a folha de papel fosse reduzido, utilizando-se uma transparência azul, ou cinzenta, por cima da página. Esta teoria tem sido muito contestada porque os resultados laboratoriais não são reproduzíveis em ambiente de sala de aula (Fawcett & Nicolson, 1992, citado por Teles, 2004).

Teoria do déficit fonológico

Cada vez mais, a investigação centra a sua atenção no processamento fonológico, numa tentativa de comprovar a sua relação com a dislexia. Os estudos neurobiológicos, nas áreas da genética e da neuroanatomia, estão francamente em expansão, devido a avanços tecnológicos. “A hipótese de um déficit fonológico como etiologia de distúrbios de leitura e escrita tem sido exaustivamente estudada e reafirmada” (Brown, Roodenrys, Schweickert, & Hulme, 1997, citado por Santos & Navas, 2004, p. 39).

Sobre este assunto Shaywitz (2008), refere que a imagiologia funcional permitiu que os cientistas vissem e registassem os sistemas neuronais em funcionamento, quando o indivíduo tenta converter as letras em sons (ver Figura 1).

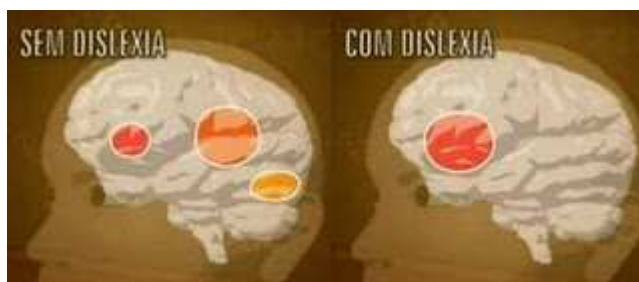


Figura1: A marca neurológica da dislexia: subativação dos sistemas neurais da área posterior do cérebro (Shaywitz, 2008, p.95).

Segundo Shaywitz o “padrão de subativação da zona posterior do cérebro estabelece uma identificação neural das dificuldades fonológicas que caracterizam a dislexia” (2008, p. 94). Afirmar, ainda, que esta identificação parece ser universal, verificando-se em todas as línguas⁵.

Enquanto para a maioria das pessoas, o processo de aprendizagem da leitura é incrivelmente rápido, suave e sem esforço, para outros é completamente diferente. “A imagiologia proporciona as provas neurobiológicas-físicas das dificuldades que os indivíduos com dislexia têm em transformar o código escrito no código linguístico que é a chave para a leitura” (Shaywitz, 2008, p. 99).

Shaywitz (2008) salienta que, após muito tempo, graças à imagiologia funcional, os indivíduos com dislexia têm a prova que procuravam. Estas imagens notáveis fornecem provas concretas sobre a causa das dificuldades de leitura desses indivíduos. Explicam igualmente como é que adolescentes e jovens adultos conseguem ler corretamente, ainda que o seu ritmo seja lento. Assim, é possível defender-se com mais entusiasmo a causa neurológica da dislexia, pois existem provas de que é provocada por um mau funcionamento de certas áreas do cérebro ligadas à linguagem (Clínic, 1993, citado por Hennigh, 2003).

Na visão de Selikowitz (2001), há muitas teorias para explicar a causa da dislexia, porém a mais aceite é de que a dislexia é uma condição genética que provoca alterações no padrão neurológico do indivíduo. Muitas vezes, uma dificuldade de aprendizagem específica apresenta-se inicialmente como um problema de comportamento ou como uma dificuldade de relacionamento. Isso pode ser uma armadilha para os menos atentos, já que o problema pode ser atribuído à indisciplina e, conseqüentemente, não surgir a suspeita de uma dificuldade de aprendizagem específica (Selikowitz (2001).

Segundo Shaywitz (2008), “os investigadores do Centro de Yale e de outros centros de investigação tiveram a oportunidade de testar este modelo, aplicando-o à leitura e, mais recentemente, recorrendo a estudos de imagiologia cerebral” (p. 51). Shaywitz (2008), afirma, assim, que “estudos levados a cabo em todo o mundo não deixam qualquer dúvida sobre o facto de os indivíduos com dislexia, quando leem, usarem circuitos cerebrais diferentes dos que são usados pelos bons leitores” (p. 89). É com convicção, e apresentando provas neurobiológicas, que Shaywitz (2008) indica como causa da dislexia o défice fonológico, assim como, “uma

⁵ Uma comunidade mundial de cientistas contribuiu para a nossa compreensão do circuito neural envolvido na leitura e da natureza da disrupção em leitores com dislexia. Estes dados são consistentes com estudos de imagiologia cerebral funcional que mostram uma falha nos sistemas cerebrais localizados no hemisfério esquerdo, na área posterior, não funcionando adequadamente nos leitores disléxicos adultos enquanto realizam tarefas de leitura.

explicação convincente para a razão pela qual algumas pessoas muito inteligentes têm problemas na aprendizagem da leitura” (p.51).

A leitura integra dois processos cognitivos distintos e indissociáveis: a decodificação (a correspondência grafofonémica) e a compreensão da mensagem escrita. Para que um texto escrito seja compreendido tem que ser lido primeiro, isto é, decodificado. O déficit fonológico dificulta apenas a decodificação. Todas as competências cognitivas superiores, necessárias à compreensão, estão intactas: a inteligência geral, o vocabulário, a sintaxe, o discurso, o raciocínio e a formação de conceitos (Teles, 2004). Para uma melhor compreensão do modelo fonológico, será conveniente entender, como funciona o cérebro durante a leitura.

Os investigadores já sabiam que a língua permite criar um número de palavras quase indefinido, combinando e permutando um pequeno número de segmentos fonológicos, as consoantes e vogais, que são constituintes naturais de linguagem biológica. A transcrição do alfabeto (ler) só é possível se o leitor conectar os seus caracteres arbitrários (letras) para os segmentos fonológica que eles representam. Estabelecer esta conexão requer uma compreensão, pois as palavras têm de ser decompostas em segmentos fonológicos. É esta consciência que permite ao leitor estabelecer correspondência entre a sequência de letras (ortografia) e as correspondentes unidades linguísticas (constituintes fonológicos) que elas representam. O conhecimento de que todas as palavras podem ser divididas nos seus elementos básicos da língua (fonemas) permitem ao leitor decifrar o código da leitura. Para ler, a criança deve descobrir que as palavras na sua forma verbal podem ser divididas em fonemas e letras e uma palavra escrita representam esses sons (Lyon et al., 2003).

Segundo Lyon et al. (2003), tem sido demonstrado por inúmeros estudos, que essa consciência é praticamente inexistente em crianças e adultos com dislexia. Estes resultados fizeram com que se realizassem estudos em populações com incapacidade de leitura, confirmando que em crianças (Fletcher et al, 1994; Stanovic & Siegel, 1994), bem como em adolescentes (Shaywitz et al., 1999), existia um déficit no sistema fonológico que estava relacionado com a dificuldade de leitura. Lyon et al. (2003) utilizaram as Imagens de Ressonância Magnética funcionais (fMRI) para estudar o funcionamento do cérebro, durante tarefas de leitura e identificaram três áreas, no hemisfério esquerdo, que desempenham funções chave no processo de leitura: o giro inferior frontal, a área parietal-temporal e a área occipital-temporal (ver Figura 2) cujas características são descritas de seguida.

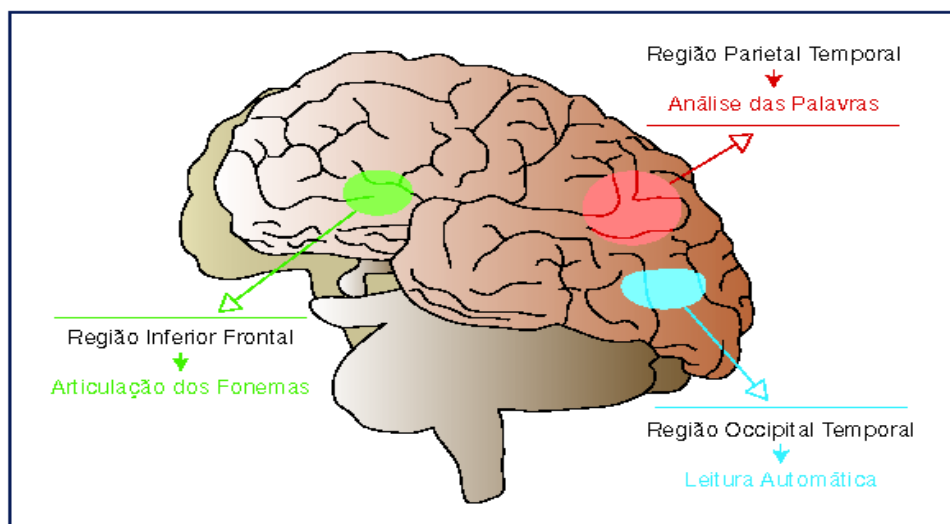


Figura 2 - Áreas do cérebro responsáveis pela Linguagem – (Shaywitz, 2003, citado por Teles, 2004).

- **A região inferior-frontal** é a área da linguagem oral. É a zona onde se processa a vocalização e articulação das palavras, onde se inicia a análise dos fonemas. A subvocalização ajuda a leitura fornecendo um modelo oral das palavras. Esta zona está particularmente ativa nos leitores com dislexia e nos que estão a iniciar a leitura (Teles, 2004).

- **A região parietal-temporal** é a área onde é feita a análise das palavras, e se realiza o processamento visual da forma das letras, a correspondência grafofonémica, a segmentação e a fusão silábica e fonémica. Esta leitura analítica processa-se lentamente, é a via utilizada pelos indivíduos com dislexia (Teles, 2004).

- **A região occipital-temporal** é a área onde se processa o reconhecimento visual das palavras e onde se realiza a leitura rápida e automática. É a zona para onde convergem todas as informações dos diferentes sistemas sensoriais, e, assim, onde se encontra armazenado o "modelo neurológico da palavra" (Teles, 2004). Este modelo, segundo Teles (2004), contém a informação relevante sobre cada palavra, integra a ortografia "como parece", a pronúncia "como soa", o significado "o que quer dizer". Quanto mais automaticamente for feita a ativação desta área, mais eficiente é o processo leitor. Os leitores eficientes utilizam este percurso rápido e automático para ler as palavras. Ativam intensamente os sistemas neurológicos que envolvem a região parietal-temporal e a occipital-temporal e conseguem ler as palavras instantaneamente (em menos de 150 milésimos de segundo).

Apesar de estes processos serem divididos numa sequência de três etapas para facilitar o seu entendimento, na realidade estas áreas do cérebro, num leitor eficiente, atuam de modo

simultâneo e concertado, tal como acontece com as secções de uma orquestra (Lyon et al., 2003).

Durante a atividade de leitura as crianças com dislexia tendem a ativar menos a região parietal-temporal e a região occipital-temporal, comparativamente com os leitores sem dislexia, enquanto que procuram compensar esta menor ativação com uma sobreactividade na área de Broca (Pugh et al., 2001, Shaywitz, 2005, Shaywitz et al., 1998, citado por Teles, 2004)

Os diferentes sub-sistemas do cérebro desempenham diferentes funções na leitura. O modo como são ativados depende das necessidades funcionais dos leitores ao longo do seu processo evolutivo. As crianças com dislexia apresentam uma “disrupção” no sistema neurológico que dificulta o processamento fonológico e o consequente acesso ao sistema de análise das palavras e ao sistema de leitura automática. Para compensar esta dificuldade utilizam mais intensamente a área da linguagem oral, região inferior-frontal, e as áreas do hemisfério direito que fornecem pistas visuais (Teles, 2004).

Diagnóstico da dislexia

O diagnóstico da dislexia é uma tarefa difícil e complexa, não só pela heterogeneidade de características das crianças, como também, pela confusão a que é votada pelos professores e outros profissionais (Cruz, 1999; Selikowitz, 2001; Shaywitz, 2006). Tendo em consideração aquilo que é transversal a quase todas as definições de dislexia e de DAE, o diagnóstico segundo Correia (2008) deve ter em consideração os quatro seguintes critérios:

1- Critério inclusivo: o aluno demonstra uma discrepância acentuada entre o seu potencial estimado (QI) e a sua realização escolar, mais especificamente ao nível da leitura, no caso da dislexia?

No que se refere ao critério inclusivo, segundo Correia (2008), embora tenha havido um período de grande controvérsia, nos anos 80 e 90, sobre o significado e a importância da inserção deste parâmetro numa definição de DAE, o certo é que os alunos com DAE evidenciam um determinado número de problemas que interfere com as suas aprendizagens. No entanto, ao debruçarmo-nos sobre o seu funcionamento intelectual, verificamos que os resultados obtidos por estes alunos em testes de inteligência posicionam os seus quocientes de inteligência (QI) na média ou acima dela. Esta discrepância, entre o potencial estimado e a realização académica,

há muito que tem sido um fator essencial na identificação de alunos com DAE. E, pese embora as discordâncias existentes entre os investigadores e os autores sobre esta matéria, que se prende mais com o uso de fórmulas e a qualidade dos instrumentos usados do que com a importância do fator em si (Groth-Marnat, 2001; Shepherd, 2001, citado por Correia, 2008), é "essencial que se mantenha uma definição de DAE que inclua a noção de discrepância" (Alan, Nadeen & Kaufman, 2001, p. 454, citado por Correia, 2008).

Desta forma Correia (2008) considera que, para uma melhor identificação de um aluno com DAE, é importante continuarmos a considerar o fator de discrepância na definição. Por isso, teve-o em consideração (ver definição de Correia, 2008) quando, logo a seguir ao fator neurológico (processamento da informação), introduziu, na sua definição, o fator de discrepância, usando a frase: 'tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações" (p. 50).

Shaywitz (2008) considera que o teste de QI é opcional e não um fator determinante. "Em jovens crianças, os testes de aptidões cognitivas podem ser úteis para determinar os pontos fortes que, de outra forma, poderiam ser ensombrados pelas dificuldades de leitura" (2008. p.156). Existe "um emergente consenso entre investigadores e entre clínicos sobre o facto de a dependência entre QI e sucesso na leitura para o diagnóstico da dislexia, já não ser útil, exceto em circunstâncias muito limitadas" (Shaywitz, 2008, p. 153), uma vez que percebem melhor o modelo fonológico.

Como instrumentos de avaliação da leitura, Hennigh (2003) afirma que se devem realizar testes de leitura informais, como o Registo Qualitativo de Leitura (RQL) (Leslie & Cardwell, 1990) e o Registo Simultâneo (Clay, 1979). Refere, ainda, que estes dois testes informais não requerem formação especializada para os aplicar e, fornecem muitas informações acerca dos hábitos de leitura de uma criança. O RQL consiste em listas de palavras que se inscrevem em diferentes níveis, acompanhadas por histórias correspondentes a cada uma das linhas. A criança inicia a leitura das listas de palavras. Se seguida, o professor seleciona a história correspondente à lista de palavras que a criança leu com 90% de precisão. Posteriormente, conduz-se a criança a mobilizar conhecimentos anteriores, pois no caso de não estar familiarizada com os conceitos pode afetar a compreensão da narrativa. A criança lê então em voz alta a história selecionada. À medida que a criança lê, o professor assinala as palavras que a criança lê automaticamente, as que tem de decodificar ou soletrar, as que omite, repete ou substitui. Terminada a história, a criança recontará a história por palavras próprias. Por fim, responderá a quatro ou cinco

perguntas para verificar se compreendeu a história, sendo registadas as respostas textualmente (Hennigh, 2003).

A aplicação deste teste permite elaborar um perfil do aluno relativamente aos pontos forte e fracos da sua leitura, ao reconhecimento de palavras, às estratégias usadas face a uma palavra que não é familiar, aos padrões de leitura e à compreensão do que é lido. Após registo dos padrões típicos “o professor deve comparar o nível instrucional mais elevado do aluno com a sua colocação em termos de ano de escolaridade”(Hennigh, 2003, p. 9).

Os padrões de leitura também podem ser avaliados usando o Registo Simultâneo (Hennigh, 2003). A utilização deste teste requer uma maior preparação por parte do professor, pois terá de seleccionar um texto interessante e corresponder ao nível académico da criança (90% de correção). Enquanto a criança lê em voz alta, o docente assinala na sua cópia cada erro de leitura e regista as situações em que a criança exhibe padrões consistentes, nomeadamente: gaguez, repetição de palavra ou de expressão, substituição de uma palavra, inversão de palavras, incorreta articulação de palavras, omissão de palavras e autocorreção. Após a leitura o professor poderá fazer-lhe perguntas para verificar até que ponto houve compreensão (Hennigh, 2003). Este teste pode ser ministrado diariamente ou semanalmente para que se registre a consistência das ocorrências.

Shaywitz (2008), salienta, que “depois de uma criança ser avaliada, sabemos exatamente qual o padrão a procurar nos resultados dos testes que diagnosticam a dislexia” (p. 151), nomeadamente: dificuldade em ler palavras isoladas; particular dificuldade em decodificar pseudopalavras ou palavras desconhecidas; compreensão da leitura frequentemente superior à decodificação de palavras individuais; leitura de excertos em voz alta pouco precisa e laboriosa; dificuldade em ler palavras curtas e “funcionais” (isso, um, para); leitura lenta e ortografia pobre.

2- Critério exclusivo: O problema do aluno não resulta de outros fatores, tal como deficiência intelectual, deficiência visual ou auditiva, problemas motores, perturbações emocionais, diferenças culturais e ambientais.

No que se refere ao critério exclusivo, Correia (2008), afirma que a maioria das definições de DAE contém um fator, designado por fator de exclusão, que afasta a hipótese das DAE serem causadas por outras problemáticas, tal como a deficiência intelectual, a deficiência visual e auditiva, os problemas motores, as perturbações emocionais e as desvantagens culturais, sociais ou económicas. Contudo, isto não quer dizer que as DAE não possam coexistir com essas problemáticas. Desta forma, na ótica de Correia (2008) e na de vários investigadores (Correia,

1991; Fad, 1995; Fonseca, 1984, 1999; Hammill, 1993; Lyon, 1995, citado por Correia, 2008), a inclusão deste fator sugere a possível transversalidade das DAE, podendo ser encontradas em todo o tipo de pessoas, desde indivíduos com outro tipo de problemáticas até indivíduos provenientes dos mais variados grupos, sócio-económicos ou culturais. De qualquer forma, é bom dizê-lo de novo, as DAE constituem-se numa categoria cujas características e necessidades diferem das de qualquer outra condição inserida no espectro das necessidades educativas especiais (Correia, 2008).

3- Critério educacional: O aluno necessita de serviços e apoios de educação especial (serviços de apoio especializados).

Relativamente ao critério educacional, este é o ponto de partida para a compreensão de que as DAE têm que ser, necessariamente, uma das categorias das NEE para que as necessidades específicas dos alunos com DAE possam ser colmatadas através da intervenção dos serviços da educação especial. Sejam quais forem as suas características, devem ser sujeitos a observações e avaliações cuidadas que levem a planificações e programações eficazes, de carácter individualizado (Correia, 2008).

4- Evidência de uma perturbação fonológica isolada no contexto do sistema da linguagem

Shaywitz (2008) refere este critério, explicando, em pormenor, a relação direta entre dislexia e as competências fonológicas: “num leitor em dificuldades, a presença de um défice fonológico, num contexto de aptidões linguísticas gerais, relativamente intactas, é a condição *sine qua non* para o diagnóstico de dislexia” (p. 154). Shaywitz (2008) explica ainda melhor, referindo que “tal como anteriormente indicado, tanto a fragilidade fonológica como os pontos fortes na área do pensamento e do raciocínio, podem ser reconhecidos” (p. 154). Acrescenta, ainda, o seguinte exemplo: “Os pais podem com frequência observar problemas com rima, com a articulação de palavras ou, dificuldades em recuperar palavras, ter palavras na ponta da língua e não ser capaz de aceder a elas (p.154).

A avaliação desta área parece não revelar dificuldades na opinião de Shaywitz (2008) como podemos ver na seguinte passagem:

Em crianças em idade escolar, as competências fonológicas podem ser avaliadas de forma direta e fiável. (...) Num tipo de teste fonológico específico, bastante sensível à dislexia em crianças, solicita-se à criança que decomponha uma palavra e que depois faça desaparecer um determinado fonema. Não é surpreendente que este teste seja conhecido como o teste da supressão (ou elisão) de fonemas. O examinador pergunta à criança “Consegues dizer *soco* sem o sss?” (oco). “Consegues dizer *cravo* sem o r?” (cavo) (Shaywitz, 2008, p. 154).

A utilização de um velho jogo de manipulação de fonemas ainda continua a ser um teste com grande eficácia para avaliar a consciência fonológica. Assim, Shaywitz (2008) prossegue afirmando:

Também aqui é pedido às crianças para separarem os fonemas de uma palavra e os reorganizarem. Por exemplo, o examinador pode perguntar - Como é que ficaria foto se retirasses o primeiro som e o movesse para o fim da palavra e acrescentasses ei? (otofei). As crianças que não conseguem decompor palavras que ouvem em fonemas não serão capazes de associar letras a sons. Os testes que avaliam a consciência fonémica estão relacionados com as competências de leitura, tanto no 1º ciclo como no ensino secundário. (p. 154)

Assim, o défice fonológico enquanto critério de diagnóstico deve ser confirmado por observação no historial do aluno ou através de testes.

Shaywitz (2008) salienta que, identificar os pontos fracos e os pontos fortes permite detetar a dislexia em crianças, antes da altura em que se espera serem capazes de ler (Shaywitz, 2008, p. 142). Contudo “ É importante perceber, que num dado momento do desenvolvimento da leitura, todas as pessoas apresentam estes padrões. A dislexia só poderá ser diagnosticada a uma criança quando a ocorrência for consistente e ocorrente” (Hennigh, 2003,p.5). Nesse sentido, Hennigh (2003) e Shaywitz (2008) referem que os professores precisam de observar atentamente os seus alunos para terem a noção da forma como os seus alunos leem, a fim de poderem detetar indícios de uma possível dislexia.

Além destas avaliações também a recolha prévia de informação de carácter desenvolvimental, educativo, médico e social permite um melhor enquadramento da situação de cada criança (Hennigh, 2003).

O estudo da sua história educacional é fundamental para compreender a natureza das dificuldades de leitura (Correia, 2008). Por exemplo, muitas crianças correm o risco de fracasso na aquisição da leitura porque advêm de meios desfavorecidos e em que a educação pré-escolar de qualidade não foi garantida. Então, muitas vezes, elas começam a escolaridade formal, sem muitas das capacidades essenciais da linguagem e outros pré-requisitos de leitura (vocabulário, consciência fonológica, principio do alfabeto, por exemplo), que são críticos para o desenvolvimento eficaz do processo de leitura.

Assim sendo, o educador/professor deve ser o primeiro a detetar/avaliar e, só depois, recorrer aos especialistas. Daí que, quando um professor suspeita da existência de dislexia, mediante um conjunto de sinais observados, ele deverá iniciar um processo que permita a

observação e avaliação desse aluno no mais curto espaço de tempo. Embora não seja o professor quem diagnostica dislexia ou qualquer outro tipo de dificuldade de aprendizagem específica, é ele que detecta de forma mais precoce um problema ao nível da leitura, ou uma dificuldade de aprendizagem específica e, nesse caso, poderá ser ele o primeiro a indicar a criança para uma avaliação compreensiva (Hennigh, 2003, p. 6).

Este processo de avaliação compreensiva segundo Correia (2003, 2008), deve ser sempre efetuada por uma equipa interdisciplinar na medida em que a dislexia é uma problemática complexa que requer o trabalho conjunto de vários especialistas – professores especializados de educação especial, psicólogos, neurologistas, terapeutas, técnicos do serviço social, etc. – que permita a formulação de um diagnóstico fiável, que terá como consequência a elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI).

Referenciando Correia (2003), através do processo de avaliação compreensiva deve proceder-se à determinação da acuidade auditiva e visual do aluno e do seu estado geral de saúde. Seguidamente deve-se obter os resultados da avaliação da capacidade intelectual, das capacidades verbais e não verbais, assim como a sua realização académica e social. Em termos de competências adquiridas nas várias áreas académicas e sócio-emocional, é importante definir o nível de realização escolar do aluno. Interessa também obter informações quanto à perceção visual e auditiva, à lateralidade e memória, à consciência fonológica, à fala e ao processamento da informação em geral, essencialmente no que concerne ao tempo que o aluno leva, desde a receção até à expressão da informação.

A formulação do diagnóstico da dislexia requer, assim, a conjugação de esforços de uma equipa pluridisciplinar. O conhecimento do professor sobre o aluno não é suficiente se não houver a aplicação de testes adequados e administrados por profissionais competentes para a comprovação da problemática (Ferreira, 2006; Hennigh, 2003, Shaywitz, 2008). Para Shaywitz (2008) uma avaliação tem de ser concebida em função da criança a ser avaliada, de forma a abordar a expressão dos problemas adequados à idade e à educação da criança em causa⁶.

Posteriormente, quando a avaliação termina, Shaywitz (2008) considera importante uma reunião para análise da informação recolhida, sintetizada na seguinte passagem:

Quando a avaliação ficar concluída, analisamos toda a informação: o que os pais e professores nos disseram acerca do seu desenvolvimento e da respetiva história escolar, o que observamos durante as nossas interações com ela e o que o seu padrão

⁶Um simples teste de leitura de uma lista de palavras que é útil para uma aluna do 3º ano de escolaridade, pode ser enganador, no caso de um aluno universitário de 22 anos, que lê agora palavras com precisão, mas cuja leitura continua muito lenta e laboriosa.

de desempenho em testes de análise de leitura, de linguagem e de inteligência nos indicou sobre o seu estilo de aprendizagem. (p. 155)

Quer seja em contexto escolar, ou fora do mesmo, deve tentar minimizar-se o efeito “rotulador” do diagnóstico da dislexia, que poderá danificar a autoestima da criança, ou diminuir as expectativas que esta tem em relação a si própria ou aquela que os outros têm a respeito dela (Henningh, 2003).

Prevalência da dislexia

Estima-se que a prevalência de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em idade escolar se situa nos 10 a 12% (Hallahan & Kauffman, 1997; Heward, 2003, citado por Correia, 2008). No contexto desta percentagem, cerca de 48% apresentam DAE, 22%, problemas de comunicação, 14% deficiência intelectual e finalmente problemas emocionais com uma percentagem de 10%. Apenas 6% da população escolar com NEE apresenta outros problemas (multideficiência; deficiência auditiva; problemas motores; outros problemas de saúde; deficiência visual; autismo; cegos-surdos; traumatismo). Assim, é de salientar a elevada percentagem das DAE, sendo esta a categoria que mais se verifica (Correia, 2008).

Do ponto de vista epidemiológico, a dislexia está presente em pelo menos 80% da população com DAE e, portanto, são o tipo mais prevalente de DAE (Lerner, 1989; Lyon, 1995, citado por Lyon et al., 2003).

Porém, Hennigh (2003) entende que há diagnósticos de dislexia em excesso, pois provavelmente todos nós tivemos, até certo ponto, dificuldades no campo da leitura e o termo nas duas últimas décadas foi usado incorretamente e em excesso. Frank e Livingston (2003) ao refletirem sobre a prevalência da dislexia apresentam uma explicação para interpretações erradas que admitem existir, a respeito da prevalência, nesta área:

Embora os especialistas afirmem que a dislexia afeta cerca de 15% da população dos Estados Unidos da América, suspeitamos que a percentagem real seja ligeiramente mais alta porque certas crianças passam a infância e entram na idade adulta sem que lhes seja diagnosticada a dislexia – e outras nunca chegam a ter um diagnóstico correto. (p. 23)

Shaywitz refere que embora os números da prevalência dependam muito do tipo de estudo levado a cabo, podem variar ainda mais se considerarmos apenas a população oficialmente abrangida pelos serviços de educação especial. Assim salienta:

Os números fornecidos às escolas relativamente à quantidade de crianças que beneficiam de serviços educativos devido a dificuldades de leitura constituem um mero valor aproximado da prevalência da perturbação. De acordo com as estatísticas do Departamento de Educação dos EUA, 4,4 por cento dos indivíduos com idades compreendidas entre os 6 e os 21 anos de idade (2,5 milhões de um universo estimado em 58 milhões de alunos) recebe serviços de educação especial, nas respetivas escolas⁷. (2008, p. 39)

Segundo Shaywitz (2008) um estudo realizado em Connecticut “indica que as dificuldades de leitura afetam aproximadamente uma em cada cinco crianças” (p. 41); outros estudos efetuados indicam que a dislexia afeta quatro a seis vezes mais rapazes do que raparigas. Um estudo realizado por Rutter, em abril 2004, volta a referir que o número de rapazes com dislexia é, pelo menos, duas vezes superior ao das raparigas (Teles, 2004).

Nos EUA, e segundo o DSM-IV, a estimativa da prevalência da perturbação da leitura nas crianças com idade escolar é de 4%.

Embora os diferentes estudos sobre dislexia apontem para prevalências diferentes, pode-se afirmar que a dislexia é provavelmente a perturbação mais frequente entre a população escolar.

⁷ Estes dados são fornecidos pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos referente ao ano escolar 1994-1995.

CAPÍTULO II

Dislexia: Leitura e práticas eficazes

Segundo Shaywitz (2008) “as dificuldades de leitura representam um dos problemas entre um pequeno grupo de problemas de saúde pública que temos a capacidade de começar a detetar com fiabilidade, tratar com eficácia, e talvez mesmo prevenir” (p.158). Nesse sentido, o segundo capítulo deste trabalho debruça-se sobre o processo de leitura em alunos com dislexia, bem como, sobre possíveis práticas a utilizar na sala de aula.

O processo de leitura em alunos com dislexia

Os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas “representavam um grupo com características e necessidades únicas. Especificamente, manifestam uma característica que os distingue dos restantes alunos com NEE: exibem um insucesso na aprendizagem académica que é por um lado “específico” e, por outro, “inexplicável” “ (Fuchs et al., 2003, citado por Martins, 2006, p. 420). Este insucesso é surpreendente, confuso e enigmático, visto que tanto os pais como os professores os consideram competentes para a aprendizagem (Martins & Ferreira, 2009).

Sabe-se hoje, que as dificuldades típicas de um indivíduo com dislexia resultam de uma fraca consciência fonológica da linguagem, que é inesperada em relação às suas outras capacidades cognitivas (Cruz, 1999; Hennigh, 2003; Lyon et al., 2003). Este facto amplia conceitos anteriores, referindo-se especificamente às dificuldades no reconhecimento preciso das palavras (identificação de palavras reais) e à capacidade de decodificar. A consciência fonológica é tão importante para a fala como para a leitura e escrita, contudo, “o facto de a linguagem falada não implicar esforço e se concretizar num fluxo ininterrupto está intimamente relacionado com a razão pela qual a leitura é tão difícil para as crianças com dislexia” (Shaywitz, 2008 p. 61). “Apesar de tanto a fala como a leitura dependerem da mesma partícula, o fonema,

há uma diferença fundamental, a fala é natural e ler não o é. Ler é um ato adquirido, uma invenção humana que tem de ser aprendida a um nível consciente” (Shaywitz, 2008 p. 61).

Mas, talvez, o mais importante seja o reconhecimento de que o que caracteriza as pessoas com dislexia, em particular os adolescentes e os adultos é a incapacidade de ler fluentemente. A fluência é a capacidade de ler um texto rápida, precisa e com um bom nível de entendimento (Relatório Nacional Painel de Leitura, 2000; Wolf, Bowers & Biddle, 2001, citado por Lyon et al., 2003). Os dados indicam que os leitores com dislexia podem melhorar a precisão na leitura de palavras, embora, implique um grande esforço da sua parte (Lefly & Pennington, 1991, citado por Lyon, et al., 2003).

Ler é o processo inverso do falar. Na leitura, partimos da palavra inteira e temos de estabelecer as correspondências no sentido grafema-fonema. As letras que representam os fonemas estão todas organizadas numa sequência correta. O leitor tem de converter as letras em sons e considerar que as palavras são compostas em segmentos menores, os fonemas. As crianças com dislexia têm dificuldades em desenvolver a percepção de que as palavras faladas e escritas são compostas por esses fonemas ou blocos sonoros (Shaywitz, 2008). É difícil que o leitor possa relacionar as letras com os sons se não compreende que a palavra está relacionada com os sons (Hennigh, 2003; Shaywitz, 2006). Igualmente, para aprender a ler, a criança precisa adquirir o princípio alfabético, isto é, de que as palavras faladas são feitas de segmentos menores – os fonemas. Parece-nos óbvio que dificuldades no processamento fonológico afetam negativamente o domínio do princípio alfabético:

O processo de aquisição desse conhecimento é ordenado e segue uma sequência lógica. Em primeiro lugar, a criança toma consciência de que as palavras que ouve não são apenas invólucros de sons indivisíveis (...) o leitor iniciante começa a notar que as palavras são constituídas por segmentos mais pequenos, repara que as palavras se dividem em partes. A seguir a criança toma consciência da natureza desses segmentos, do facto de que representam sons. Depois começa a perceber que as letras estão relacionadas aos sons que ouve nas palavras e que a palavra impressa tem o mesmo número e a mesma sequência de fonemas que a palavra falada. Por fim, percebe que a palavra impressa tem uma natureza subjacente e que é a mesma estrutura que ouve na palavra falada. Compreende que tanto uma como outra, podem ser decompostas com base nos mesmos sons e percebe que as letras impressas representam esses sons. Quando a criança faz esta associação, passou a dominar aquilo que é referido como princípio alfabético. Está pronta para ler. (Shaywitz, 2008, p. 55)

Assim, o sistema de representação alfabética de nossa língua permanecerá como uma incógnita, um mistério que a criança com dislexia não consegue decifrar, a não ser por tentativa

e erro (Selikowitz, 2001). Ao adquirir o princípio alfabético, as crianças adquirem a noção de como funciona o código linguístico: cada letra tem a sua importância, se a letra mudar de posição, teremos uma nova palavra, um novo som, um novo sentido (Selikowitz, 2001; Shaywitz, 2006).

Para além do princípio do alfabeto e da consciência fonológica é importante refletir outros componentes da leitura. Desta forma, Shaywitz (2008) refere que “o processo de leitura compreende dois componentes essenciais: a decodificação, que resulta no reconhecimento imediato das palavra, e a compreensão que está relacionada com o significado” (p. 63). Estas duas componentes correspondem a dois níveis distintos relacionando-se a decodificação com processos de nível inferior e a compreensão com processo de nível superior. Neste sentido, a leitura exige o recurso de funções cognitivas como a perceção visual, a discriminação visual, a memória visual sequencial, o reconhecimento, memorização e a orientação direcional, a translação dos símbolos visuais para equivalentes auditivos significativos, a associação e a compreensão (Selikowitz, 2001):

Na leitura-descodificação, o aluno terá de fazer o reconhecimento do material linguístico escrito, isto é, a criança terá de associar/fazer corresponder cada letra (grafema) ao som (fonema) e assim imediatamente unir essa sequência numa palavra. As formas das letras são transmitidas em sequência para o cérebro e a sua posição na palavra é mantida. A leitura envolve a decodificação de símbolos gráficos (grafemas – letras) e a sua associação interiorizada com componentes auditivas (fonemas), que se lhes sobrepõem e lhes conferem um significado. (Fonseca, 1984; Heaton & Winterson, 1996,citado por Cruz 1999, p. 141)

Contudo, se as crianças com dislexia têm problemas no processamento fonológico, particularmente ao nível da fonética, a componente de decodificação torna-se mais lenta e morosa impedindo um reconhecimento imediato das palavras. De facto, a leitura decodificação é uma condição básica que se não for satisfeita, impede que o aluno passe à fase posterior, ou seja, compreensão:

Um défice circunscrito e condensado no processo fonológico interfere com a capacidade de decodificação (...), impedindo a identificação de palavras. Esta debilidade básica, naquilo que é essencialmente, uma função da linguagem de nível mais baixo bloqueia o acesso a processos da linguagem de ordem superior e à construção do sentido veiculado no texto. (Shaywitz, 2008, p. 65)

Neste sentido, o problema fonológico bloqueia a decodificação que, por sua vez, interfere no reconhecimento das palavras. Isso impede que o aluno com dislexia aplique as suas capacidades de nível superior na compreensão do significado de um texto, pois, no decorrer do

processo de leitura, é necessário lembrar-se do significado das palavras de forma a não esquecer as primeiras palavras do parágrafo quando chegar ao final. A memorização imediata e o acesso rápido às palavras são especialmente difíceis para as crianças com dislexia:

O objetivo por trás da automatização do processo da descodificação prende-se com o facto de este deixar de requerer uma atenção excessiva, permitindo assim que menos recursos de atenção sejam dirigidos para as operações de nível inferior e mais sejam utilizados na execução dos processos de nível superior, cuja meta é a compreensão. (Citolier, 1996 & Perfetti, 1992, citado por Cruz, 1999, p. 148)

Selikowitz (2001) expõe que num leitor competente, o processo de descodificação da leitura é automático, pois no seu cérebro estão armazenadas palavras, denominando-se de léxico mental, o qual reconhece palavras familiares. Para uma criança com dislexia o processo de aprender a ler é torturantemente lento. No início as dificuldades em associar letras com sons interferem com a aprendizagem da leitura: “Com o tempo a criança com dislexia só consegue associar algumas das letras de uma palavra aos respetivos sons. Como resultado o modelo dessa palavra que é armazenado está um pouco incompleto. Mais tarde, quando volta a encontrar essa palavra em causa pode ter dificuldade em reconhecer de todo a palavra escrita” (Shaywitz, 2008, p. 125).

Neste sentido, a criança que é incapaz de automatizar as capacidades implicadas na leitura precisa de um trabalho decifratório, que é lento, resultando numa diminuição da velocidade e da compreensão necessárias para a aquisição da aprendizagem geral (Condemarin & Blomquist, 1986, citado por Guerreiro, 2007).

Como refere Shaywitz (2008) parte do processo de se tornar um leitor proficiente consiste em formar representações sucessivas mais promotorizadas e completas de palavras familiares. Em comparação com leitores sem qualquer défice, a criança com dislexia necessita de muito mais tempo para que essas representações armazenadas se tornem claras e fiéis à palavra escrita. Em alguns casos, as representações armazenadas continuam a manter-se imperfeitas, dificultando a rápida recuperação das palavras. Mesmo quando são capazes de descodificar as palavras, estas crianças continuam a não ser rápidas na leitura. Como consequência do facto de os modelos de palavras serem imperfeitamente armazenados, estas são forçadas a continuar a depender do contexto, para aceder ao significado de uma palavra. Segundo Shaywitz (2008), uma vez que a criança com dislexia depende tanto do contexto torna-se difícil para estas lerem palavras funcionais, nomeadamente: no, em, isso, um, na etc., cujo significado não pode ser derivado do contexto. Uma criança com dislexia pode ser capaz de ler palavras como “árvore”

ou “bastão”, dado que elas representam objetos concretos e, não conseguir ler palavras funcionais pois é difícil descobrir algo no texto que a apoie e a ajude a recordar a palavra.

A inclusão destas características no vocabulário e conhecimento geral, fornece um modelo causal que ajuda a desenvolver uma visão mais abrangente de problema de leitura, incluindo a consciência fonológica, o princípio alfabético, a fluência, a precisão, a compreensão e o vocabulário (Lyon et al., 2003).

Perante tais dificuldades, o aluno evita as aprendizagens da leitura e da escrita, não encontrando em nenhuma delas nenhuma motivação, já que são atividades que diariamente lhe mostram o seu fracasso (Cruz, 1999; Guerreiro, 2007; Hennigh, 2003; Moura, 2002; Santos, 2006; Selikowitz, 2001). Em geral os problemas emocionais surgem como uma reação secundária aos problemas de rendimento escolar. A frustração causada por anos de esforço sem êxito e, a permanente comparação com as demais crianças sem problemas, provocam intensos sentimentos de inferioridade que travam o desenvolvimento de uma personalidade não desviante (Condemarin & Blomquist, 1986, citado por Guerreiro, 2007). As crianças com dislexia tendem a exibir um quadro mais ou menos típico, a salientar: uma atitude depressiva diante das suas dificuldades; a recusa de situações e atividades que exigem a leitura e a escrita, devido ao temor de viver novamente uma experiência de fracasso; uma atitude por vezes agressiva, revelando negativismo e hostilidade com os seus professores e colegas; diminuição da autoestima (Moura, 2002; Torres & Fernández, 2001). Apesar de muitas crianças poderem apresentar estas características, Henning (2003) refere que a criança com dislexia manifestá-las-á de forma mais acentuada, consistente e persistente no tempo. Todos estas situações são o resultado de um problema que pede uma mudança urgente nas práticas escolares e, muito em particularmente nas práticas de avaliação/ diagnóstico.

Práticas eficazes

A linguagem escrita, apesar de ser uma aquisição relativamente recente do ponto de vista evolutivo, tornou-se fulcral no processo de transmissão sócio-cultural, sendo que ler e escrever são das competências cognitivas mais valorizadas e importantes que o sujeito pode adquirir. Apesar da complexidade deste processo, a maioria das crianças que recebe uma instrução adequada desenvolve-as com relativa facilidade. Não obstante, há uma minoria que apresenta

dificuldades específicas no domínio da literacia, mesmo possuindo uma inteligência normal e apresentando mestria noutras tarefas (Snowling, 2000). Segundo Antunes (2009) não há xaropes que melhorem a capacidade de leitura, contudo, existem algumas metodologias e estratégias que devem ser adotadas para que a criança com dislexia desenvolva as suas competências de leitura e escrita. Primeiro, há que considerar que os diversos agentes educativos implícitos neste processo, país, família, psicólogos e educadores têm um papel fulcral no processo de ensino-aprendizagem para que a criança adquira ou reforce competências. Os padrões de leitura de pais, professores e alunos deverão servir de modelo à criança para que ela compense e elimine os padrões típicos da dislexia (Henningh, 2003). Depois o professor desempenha um papel crucial na "educação" dos alunos com dislexia e devendo adotar estratégias que promovam a sua autoestima e a autoconfiança que, devido aos constantes fracassos académicos, se encontram bastante fragilizadas (Shaywitz, 2008). De acordo com Henning (2003), para auxiliar um aluno com dislexia, o professor deve considerar cinco "princípios de aprendizagem":

- 1 - O desenvolvimento de métodos de ensino/aprendizagem multissensoriais;
- 2 - A promoção de uma visão positiva da leitura;
- 3 - A minimização do efeito "rotulador" do aluno disléxico;
- 4 - O recurso a modelos corretos de leitura;
- 5 - O reforço das competências fundamentais da leitura. (p. 35)

Neste sentido, Henning (2003) aponta algumas estratégias a adotar pelo professor que, segundo a mesma, deve ser um "orientador e facilitador", nomeadamente:

- Criar um ambiente de trabalho estimulante e centrado no aluno;
- Ajustar a instrução ao aluno usando métodos de instrução alternativos (quando persiste o erro);
- Estabelecer objetivos (pessoais, académicos e para casa);
- Promover a iniciativa e a autoaprendizagem;
- Desenvolver a sua autonomia;
- Ajustar, modelar e avaliar as atividades;
- Valorizar o sucesso e não o fracasso do aluno;
- Recorrer a estratégias diversificadas;
- Fracionar as atividades;
- Avaliar as qualidades e competências de cada criança;

- Criar padrões corretos de leitura (através da leitura em voz alta);
- Recorrer a imagens para apoiar a compreensão da leitura;
- Criar um banco de questões relacionadas com cada parte do texto;
- Recorrer a textos diversificados, com ritmo e repetições;
- Promover a leitura orientada;
- Ensinar recorrendo a pares;
- Solicitar a ilustração dos textos;
- Promover o trabalho em grupos heterogêneos;
- Fomentar o debate de ideias (Henning, 2003, pp. 36-39).

Como refere Henning (2003), perante alunos com dislexia, o professor "deve centrar a sua atenção na forma como (...) cada aluno desempenha as tarefas (...) e adotar as condições que tenham mais probabilidades de facilitar a aprendizagem" (p. 31).

Vaughn, Gersten e Chard (2000) referem a existência de um trio de componentes instrucionais que produzem grande impacto na aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades ao nível da leitura: Estes componentes instrucionais parecem ser:

1- Controle de dificuldade da tarefa (ou seja, sequência de exemplos e problemas para manter elevados níveis de sucesso dos alunos): cada vez mais, teóricos como Kolligian e Sternberg (1987) e Dewitz (1997) e pesquisadores como McKinney, Osborne e Schulte (1993) sugerem que o papel da persistência de tarefas pode ser pelo menos tão importante quanto o conhecimento das estratégias para dar um sentido fora do texto expositivo complexo. Certamente, a pesquisa comportamental enfatiza a importância de promover a persistência de tarefas, fornecendo reforços tangíveis para incentivar a sua conclusão (citado por Vaughn et al., 2000).

2- Ensino em pequenos grupos interativos de seis ou menos alunos.

Diálogo interativo entre professor e aluno e, entre alunos, parece ser uma componente crítica de intervenções eficazes em leitura e escrita. O papel do professor e outros estudantes é proporcionar *feedback* contínuo e sistemático, para ajudar a reparar equívocos ou revisão do texto. Por exemplo, Wong (1999) demonstrou que a qualidade do *feedback* e de interação verbal entre professor e aluno está associada a melhores resultados na escrita. O mesmo é verdadeiro para a leitura (Vaughn et al., 2000). Englert, Rafael e Mariage (1994) mostraram que esse diálogo deve ser consistente e persistente, facilitando a utilização de estratégias cognitivas durante a leitura, escrita e resolução de problemas. A interação entre os alunos, sob a forma de

tutoria de pares também está associada a melhores resultados para todos eles (Mathes & Fuchs, 1994) e, em especial para alunos com DAE (citado por Vaughn et al., 2000).

De igual forma, as intervenções que se centraram em atividades acadêmicas, dentro das estruturas de grupo cooperativo, foram associadas com resultados extremamente elevados de autoconceito dos alunos (Elbaum & Vaughn, 1999, citado por Vaughn et al., 2000).

3- Resposta orientada. No que diz respeito à resposta orientada, segundo Vaughn et al. (2000) ela traz uma vantagem dupla. Primeiro, o professor oferece aos alunos a oportunidade de aprenderem a pensar de uma forma que eles, provavelmente não descobririam sozinhos. Segundo, fazendo orientação da resposta, os professores e os colegas podem oferecer aos alunos *feedback* formativo para orientar e corrigir. Esse *feedback* deve incidir na qualidade do seu trabalho, nos elementos em falta, e nos pontos fortes do seu trabalho. A frase dirigida, resposta, questionamento, requer explicação adicional. Ela envolve o uso de procedimentos para ensinar os alunos a gerar dúvidas durante a leitura ou quando estão a resolver um problema científico ou matemático (citado por Vaughn et al., 2000).

Especificamente, dentro da sala de aula onde existem crianças com dislexia, podem adotar-se diferentes metodologias. Segundo Henningh (2003), existem quatro técnicas:

- a) Leitura partilhada;
- b) Leitura silenciosa orientada;
- c) Ensino através do recurso a pares;
- d) Tutorias estabelecidas com alunos de diferentes idades.

Segundo Henningh (2003) estas quatro estratégias e metodologias que caracterizo mais detalhadamente a seguir, vão “variar consoante a idade e o nível de competência real da criança, tendo de se adequar às características da mesma” (p. 55).

a) Segundo Hennigh (2003), a leitura partilhada torna a experiência de leitura acessível a todos os alunos, num ambiente não intimidante e com o professor a incentivar os alunos a correrem riscos, participando ativamente na atividade.

b) A leitura silenciosa orientada é muito útil para alunos a partir do 4º ano de escolaridade, uma vez que estes têm de ser capazes de ler em silêncio. O professor leva-os a mobilizarem conhecimentos anteriores, a preverem o que irá acontecer ao longo da história, a lerem em silêncio partes da narrativa para, depois, colocar questões relacionadas com os conteúdos lidos. Consequentemente, o objetivo nesta estratégia “é promover a leitura de forma independente e a capacidade de avaliar o conteúdo da história” (Hennigh, 2003, p. 60).

c) Também se poderá fazer leitura de pares quando um aluno da sala de aula que apresenta um alto rendimento e tenha uma visão positiva da aprendizagem ajudar um colega que tenha dificuldades. O aluno com dislexia tem oportunidade de seguir os padrões de leitura corretos do colega. Depois, a criança pode ler sozinha e, se estiver com dificuldades o colega volta a ler com ele novamente (Hennigh, 2003). A criança com dislexia pode ainda sentir-se mais confortável pedindo ajuda a um dos seus colegas em vez de o fazer perante a turma toda. Para o professor, apresenta também benefícios dado que é difícil responder rapidamente às necessidades individuais de todas as crianças da turma (Hennigh, 2003).

d) Hennigh (2003) refere ainda a importância das tutorias estabelecidas com alunos de diferentes idades, nomeadamente, uma criança num ano mais avançado trabalhar com outra de nível inferior ao seu. O objetivo, segundo Hennigh (2003) " é que o aluno mais velho reforce competências de leitura fundamentais e promova uma perspetiva positiva da leitura, enquanto o aluno mais novo recebe atenção individualizada. (...) Outra opção disponível para o professor é envolver dois professores da mesma escola, levando os alunos a interagirem e apreciarem o processo de aprendizagem" (p. 65).

De igual modo, o estabelecimento de objetivos pessoais promove a motivação do aluno, a sua responsabilização e a consciência do seu próprio processo de aprendizagem. O sistema de objetivos permite ainda que o professor transfira para o aluno a responsabilidade pela aprendizagem. Devem ser estabelecidos objetivos pessoais, académicos e objetivos para casa. Paralelamente, podem ser construídos mapas para controlar a forma como esses objetivos estão a ser atingidos e devem ser atribuídas recompensas aqueles que de forma consistente atingem os objetivos definidos (Hennigh, 2003).

De uma forma geral, devem-se utilizar métodos e estratégias significativos que ajudem a criança a desenvolver competência de análise de palavras, de reconhecimento de letras, de desenvolvimento da consciência fonológica e de reconhecimento de sílabas e a apoiem a utilizar as pistas contextuais. Invenção de rimas e palavras, atividades de reconhecimento e utilização de palavras que rimam, mistura e segmentação de sílabas, identificação de fonemas iniciais e ligação de símbolos a sons, jogos de discriminação de vogais, canções com rimas, são algumas das atividades (Shaywitz, 2008).

Estudos indicam, também, que o método de ensino da leitura mais apropriado para crianças com dislexia é o método interativo que combine o método sintético (parte da letra para a sílaba e depois para a palavra) e o método global (que parte da palavra, depois a sílaba e só

depois a letra) (Heymsfeld, 1992, citado por Hennigh, 2003). “As crianças devem aprender a ler através do método global. Contudo, a criança com dislexia poderá não se enquadrar nesta população, dado que os padrões de leitura típicos deste distúrbio interferem com o processo de criação de sentido” (Hennigh, 2003, p. 41). Deve haver também espaço para a implementação de atividades que levem os alunos a serem capazes de pensar sobre a linguagem oral e a linguagem escrita, para que seja possível a compreensão das correspondências fonema/grafema. Deste modo, estar-se-á a facilitar às crianças a promoção de uma leitura fluente. “Ler repetidamente uma palavra de forma correta conduz ao desenvolvimento de representações neurais precisas” (Shaywitz, 2008, p. 298). Adicionalmente, as atividades que reforçam o vocabulário ajudam a construir esses modelos cerebrais. Ao conhecer o significado de uma palavra torna-se mais fácil para o aluno associar esse aspeto aos outros – a fonia e a ortografia da palavra – e acrescentar a palavra em causa ao seu vocabulário de leitura constituído por palavras que reconhece automaticamente quando as vê (Shaywitz, 2008).

Assim sendo, Shaywitz (2008) refere que os aspetos essenciais de um programa de intervenção eficaz na leitura são a instrução sistemática e direta no campo:

- Da consciência fonética – reparar nos sons, identificar e manipular os sons da linguagem falada;
- Do método analítico-sintético - a forma como letras e grupos de letras representam os sons da linguagem falada:
 - Da leitura de palavras em voz alta (descodificar);
 - Do soletrar;
 - Da leitura de palavras irregulares que têm de ser reconhecidas à vista;
 - Do vocabulário e de conceitos;
 - Do ensino de estratégias de compreensão leitora;
 - Da prática na aplicação das estratégias de compreensão;
 - Do treino da fluência;
 - Das experiências enriquecedoras no campo da linguagem: ouvir, falar, acerca de e contar histórias.

De seguida caracterizo o tipo de práticas eficazes ao nível da consciência fonológica, descodificação, fluência, vocabulário e compreensão.

a) Consciência fonológica

Se as crianças com dislexia apresentam problemas no processamento fonológico, particularmente ao nível da fonética, torna-se pertinente trabalhar esta componente da linguagem (Cruz, 1999; Hennigh, 2003 & Shaywitz, 2008).

A consciência fonética é a capacidade de perceber, pensar e trabalhar com os sons individuais em palavras faladas. Antes de as crianças aprenderem a ler, elas precisam de tomar consciência de que as palavras são formadas por sons de fala – Fonemas (Painel Nacional de Leitura [PNL], 2000). Segundo este estudo, convém distinguir consciência fonética de consciência fonológica. A consciência fonética é uma subcategoria da consciência fonológica. A consciência fonética é a capacidade de ouvir, identificar e manipular os sons individuais-fonemas em palavras faladas. A consciência fonológica é um termo amplo, que inclui a consciência fonética. Além de fonemas, atividades de consciência fonológica podem envolver o trabalho com rimas, palavras, sílabas e rimas (PNL, 2000).

A consciência fonética é importante porque:

- Ajuda as crianças a aprender a soletrar;
- Melhora a leitura de palavras e compreensão de leitura.

A consciência fonética pode ser desenvolvida pedindo às crianças que:

- Identifiquem fonemas;
- Categorizem fonemas;
- Misturem fonemas para formar palavras;
- Segmentem palavras em fonemas;
- Excluir ou acrescentar fonemas para formar novas palavras.

A intervenção ao nível da consciência fonética é mais eficaz quando:

- As crianças são ensinadas a manipular fonemas utilizando o alfabeto;
- O ensino se concentra em apenas um ou dois fonemas, em vez de vários tipos de manipulação de fonemas;

- No plano de ensino se inclui um conjunto cuidadosamente selecionado de relações som-letra que são organizadas numa sequência lógica;

- Os professores são explícitos, dando indicações precisas para o ensino destas relações (PNL, 2000).

b) Descodificação e fluência

Como referi anteriormente, o que caracteriza as pessoas com dislexia, é a incapacidade de ler fluentemente (Shaywitz, 2008). Fluência da leitura é importante porque fornece uma ponte

entre o reconhecimento de palavras e a compreensão. Como os leitores fluentes não tem que se concentrar na decodificação das palavras, eles podem focar a sua atenção no que o texto significa. Eles podem fazer conexões entre as ideias no texto e, entre o texto e o seu conhecimento de fundo. Por outras palavras, leitores fluentes reconhecem palavras e compreendem, ao mesmo tempo. Os leitores pouco fluentes focam a sua atenção em descobrir as palavras, dificultando-lhe a compreensão do texto (PNL, 2000).

Pesquisadores têm investigado duas grandes abordagens didáticas para a fluência. A primeira abordagem, vulgarmente chamada de "leitura repetida", refere que os alunos leiam em voz alta diversas vezes e recebam orientações e informações a partir do professor. Na segunda abordagem, a "leitura silenciosa independente", os alunos são incentivados a ler para si próprios. As principais conclusões da investigação científica sobre o ensino de técnicas eficazes, relacionadas com a leitura repetida oral, são de especial interesse e valor para os professores em sala de aula. Assim o PNL (2000) recomenda:

- Os alunos devem ler e reler um texto um certo número de vezes;
- Quatro releituras são suficientes para a maioria dos alunos;
- A fluência é aumentada através da utilização de fitas de áudio, tutores, colegas de orientação, ou outros meios.

O PNL (2000) sustenta, que os professores podem ajudar os seus alunos com DAE a tornarem-se leitores mais fluentes, proporcionando-lhes modelos de leitura fluente com a sua orientação através da combinação de instrução, com oportunidades para eles lerem livros que estão em seu nível de leitura. O professor deve ler, diariamente, para os seus alunos. Através da leitura sem esforço e com expressão está-se a modelar os alunos para uma leitura fluente. A leitura aumenta o seu conhecimento do mundo, o seu vocabulário, sua familiaridade com a linguagem escrita e o seu interesse pela leitura. Portanto, os alunos devem praticar oralmente, relendo textos que sejam razoavelmente fáceis para eles, isto é, o texto deve conter palavras que eles sabem ou podem decodificar facilmente. Se o texto for difícil, os alunos vão-se concentrar muito no reconhecimento da palavra, não tendo oportunidade de desenvolver a fluência.

c) Vocabulário

O vocabulário desempenha um papel importante na aprendizagem da leitura. Como foi referido por Lyon et al. (2003), as crianças com dislexias apresentam grande dificuldade no acesso e memorização de novo vocabulário. Assim sendo, e sabendo que os leitores não podem

compreender o que estão lendo sem saber o que a maioria das palavras significa, elas devem aprender o significado das palavras novas que não fazem parte do seu vocabulário oral.

O PNL (2000) refere que pesquisa científica sobre o ensino de vocabulário revela que a maior parte do que é aprendido é de uma forma indireta, e algum vocabulário deve ser ensinado diretamente. Os alunos aprendem vocabulário diretamente quando, individualmente, lhes sejam explicitamente ensinado o significado das palavras, assim como, estratégias de aprendizagem, nomeadamente:

- Ensinar palavras específicas antes da leitura auxilia tanto na aprendizagem do vocabulário e compreensão de leitura;
- Promover a instrução prolongada que promove o envolvimento ativo com o vocabulário melhora a aprendizagem de palavras;
- Repetir o vocabulário em muitos contextos, auxilia na aprendizagem de palavras (PNL, 2000).

Os alunos aprendem vocabulário indiretamente quando ouvem palavras usadas em diferentes contextos, por exemplo, através de conversas com os adultos. Contudo, o professor pode incentivar a aprendizagem de vocabulário indiretamente, de duas maneiras. Primeiro, ler em voz alta para o aluno, conversando com ele sobre o novo vocabulário e conceitos e, ajudando-o a relacionar as palavras ao seu conhecimento prévio e experiências. A segunda maneira de promover a aprendizagem indireta de vocabulário é incentivar os alunos a lerem muito fora da escola ou, quando concluída uma atividade e estão à espera de uma nova atividade para começar (PNL, 2000).

d) Compreensão

O relatório PNL (2000) afirma que a compreensão é a razão para a leitura. Se os leitores conseguem ler as palavras, mas não entendem o que estão lendo, eles não estão realmente lendo. A compreensão, como referi anteriormente, é necessária para a aquisição da aprendizagem geral (Condemarin & Blomquist, 1986, citado por Guerreiro, 2007). Existem seis estratégias que, segundo o PNL (2000), parecem ter uma base científica sólida para melhorar a compreensão de um texto, a saber:

1- Monitorizar a compreensão

Os alunos podem usar a monitorização de diversas estratégias de compreensão:

- Identificar qual é a dificuldade;
- Identificar onde a dificuldade ocorre;

- Reafirmar a frase difícil ou passagem em suas próprias palavras;
- Rer ler a parte anterior do texto;
- Olhar para a frente no texto para obter informações que possam ajudá-los a resolver a dificuldade (PNL, 2000).

2- Metacognição

Antes da leitura, eles podem esclarecer a finalidade para a leitura e visualização do texto. Durante a leitura, os alunos podem acompanhar o seu entendimento, ajustando a sua velocidade de leitura e resolvendo os problemas de compreensão que têm. Depois, leem, verificando se compreenderam o que leram (PNL, 2000).

3- Usar gráficos organizados

- Ajudar os alunos na estrutura de texto que leem;
- Proporcionar aos alunos ferramentas que podem usar para analisar e representar visualmente as ideias principais do texto
- Ajudar os alunos a escrever resumos de um texto (PNL, 2000).

4- Responder a perguntas

A pesquisa mostra, que o professor quando questiona os alunos apoia firmemente os avanços de aprendizagem da leitura. As perguntas parecem ser eficazes para melhorar a aprendizagem da leitura, porque elas permitem:

- Dar aos alunos uma finalidade para a leitura;
- Concentrar a atenção dos alunos sobre o que estão a aprender;
- Ajudar os alunos a pensar ativamente enquanto leem;
- Incentivar os alunos a monitorar a sua compreensão;
- Ajudar os alunos na revisão de conteúdo e, relacionar o que aprenderam com o que eles já sabem

- Ensinar os alunos a fazer suas próprias perguntas. Ao gerar dúvidas, os alunos tomam conhecimento do facto de que eles podem responder às questões se entenderem o que estão lendo. Os alunos aprendem a questionar-se, obrigando a integrar informações de diferentes segmentos do texto (PNL, 2000).

5- Reconhecer a estrutura da história.

No ensino da estrutura da história, os alunos aprendem a identificar as categorias de conteúdo (definição, iniciando eventos, reações internas, objetivos, as tentativas e resultados). Muitas vezes, os alunos aprendem a reconhecer a estrutura através do uso de mapas de

história, uma espécie de organizador gráfico que mostra a sequência de eventos em histórias simples (PNL, 2000).

Além de identificar quais as estratégias de compreensão mais eficazes, a investigação científica fornece as seguintes orientações sobre como ensinar estratégias de compreensão (PNL, 2000):

- Explicação direta durante a qual o professor explica aos alunos que a estratégia ajuda a compreensão e, quando aplicar a estratégia.

- Modelagem na medida em que os professores que mostram como aplicarem, ao usarem a estratégia, geralmente "pensando alto" durante a leitura do texto que os alunos estão usando.

- A prática orientada pelo professor que orienta e auxilia os alunos como e quando aplicar a estratégia.

- Aplicação, ou seja, o professor ajuda os alunos a praticar a estratégia até que eles possam aplicá-la de forma independente.

- Compreensão pode ser realizada através aprendizagem cooperativa, envolvendo alunos a trabalhar juntos, como parceiros ou em pequenos grupos em tarefas claramente definidas. Os alunos trabalham em conjunto para compreender os textos da área de conteúdo, ajudando-se uns aos outros, aprendendo a aplicar estratégias de compreensão. Por sua vez os professores ajudam os alunos aprendem a trabalhar em grupos (PNL, 2000).

- Instrução eficaz ajuda os alunos a usarem estratégias de compreensão de maneira flexível e em combinação.

- "A instrução estratégia múltipla" ensina os alunos a utilizarem as estratégias necessárias de forma flexível. Um exemplo bem conhecido de uma estratégia múltipla é chamada "ensino recíproco", o professor e os alunos trabalham juntos e envolve as seguintes quatro estratégias de compreensão:

- Fazer perguntas sobre o texto que estão lendo;

- Resumir partes do texto;

- Falar de palavras e frases, esclarecendo o que eles não entendem;

- Prever o que poderá ocorrer na parte seguinte do texto (PNL, 2000).

Shaywitz (2008) defende que devem ser adotados programas abrangentes e atualizados, em vez dos chamados programas ecléticos. Prossegue, afirmando que as escolas devem pôr à disposição dos seus alunos práticas comprovadamente eficazes, tendo em conta as conclusões

da Comissão Nacional de Leitura e a legislação Reading First^a. Frisa que “o programa específico que, entre todos os possíveis, é selecionado é muito menos importante do que a instrução sistemática e explícita no campo da consciência fonémica, baseada no método analítico-sintético, para, depois ensinar às crianças como aplicar o conhecimento adquirido à leitura e à escrita” (Shaywitz, 2008, p. 286). De seguida irei referir as duas abordagens que segundos (Shaywitz, 2008) são eficazes nos problemas ao nível da leitura.

A primeira abordagem, *Reading Mastery* é um programa de leitura altamente estruturado concebido para crianças em elevado risco de terem problemas de leitura. Este programa, baseado numa abordagem chamada “Instrução Direta, obriga a que o professor siga planos de aula extremamente detalhados, decompõe os conceitos em subcompetências menores, as quais são trabalhadas uma a uma e não permite que as crianças avancem até terem dominado um determinado conceito” (Shaywitz, 2008, pp. 286-287).

No que diz respeito à segunda abordagem, esta considera que as crianças beneficiam de uma combinação do ensino regular da leitura, com períodos adicionais de trinta a quarenta minutos de instrução suplementar no campo da leitura. Estes programas suplementares deverão ser intensos, extremamente centrados em competências de leitura básicas específicas e são ministrados em pequeno grupo. “Os programas que funcionam mais eficazmente e que produzem os ganhos mais importantes partilham três aspetos chave (1) ênfase na leitura em voz alta da criança, (2) oportunidade para a criança praticar, permitindo-lhe ler e reler em voz alta palavras de um texto articulado, (3) constante [*feed back*] enquanto a criança lê” (Shaywitz, 2008, pp. 254-255).

Por fim, sublinho que estudos realizados por diversos investigadores mostraram que os métodos multissensoriais, estruturados e cumulativos, são a intervenção mais eficiente (Broomfield, Snowling, 1997; Henry, 2000; Snowling, 2001, citado por Teles, 2004). Também Henningh (2003) defende que “os professores devem tentar desenvolver métodos de ensino multissensoriais, uma vez que os alunos com estas características aprendem melhor através do uso simultâneo e integrado das diferentes modalidades sensoriais” (p. 35). Tal como também se devem reforçar competências de leitura fundamentais, como o som, a letra e o reconhecimento de palavras através da utilização de todo o tipo de materiais, incluindo o próprio corpo, (Henningh, 2003).

^a Relatório da Comissão Nacional de Leitura, “Teaching Children to Read: Na Evidence- Based assessment of the Scientific Research Literature and Its Implications for Reading Instruction”. A legislação Reading First é o No Child Left Behind Act de 2001, Pub. L.N.º 107-110, 115 Stat. 1425(2002).

As crianças com dislexia, para além do défice fonológico, apresentam dificuldades na memória auditiva e visual, bem como dificuldade de automatização. Os métodos de ensino multissensoriais ajudam as crianças a aprender utilizando mais do que um sentido, enfatizando os aspetos cinestésicos da aprendizagem e integrando o ouvir e o ver com o dizer e o escrever (Teles, 2004).

A Associação Internacional de Dislexia promove ativamente a utilização dos métodos multissensoriais e indica os princípios e os conteúdos educativos a ensinar, nomeadamente:

- **Aprendizagem multissensorial:** A leitura e a escrita são atividades multissensoriais; logo crianças têm que olhar para as letras impressas, dizer, ou subvocalizar, os sons, fazer os movimentos necessários à escrita e usar os conhecimentos linguísticos para aceder ao sentido das palavras. São utilizadas em simultâneo as diferentes vias de acesso ao cérebro; os neurónios estabelecem interligações entre si facilitando a aprendizagem e a memorização (Teles, 2004).

- **Estruturado e cumulativo:** A organização dos conteúdos a aprender segue a sequência do desenvolvimento linguístico e fonológico. Inicia-se com os elementos mais fáceis e básicos e progride gradualmente para os mais difíceis. Os conceitos ensinados devem ser revistos sistematicamente para manter e reforçar a sua memorização (Teles, 2004)

- **Ensino direto, explícito:** Os diferentes conceitos devem ser ensinados direta, explícita e conscientemente, nunca por dedução (Teles, 2004).

- **Ensino diagnóstico:** Deve ser realizada uma avaliação diagnóstica das competências adquiridas e a adquirir (Teles, 2004).

- **Ensino sintético e analítico:** Devem ser realizadas atividades de ensino explícito da “fusão fonémica”, “fusão silábica”, “segmentação silábica” e “segmentação fonémica”. (Teles, 2004).

- **Automatização das competências aprendidas:** As competências aprendidas devem ser treinadas até à sua automatização, isto é, até à sua realização, sem atenção consciente e com o mínimo de esforço e de tempo. A automatização irá disponibilizar a atenção para aceder à compreensão do texto (Teles, 2004).

O professor deverá ainda, segundo Henningh (2003) promover uma visão positivista da leitura, dado que, neste domínio, a frustração sentida pela maior parte dos alunos com dislexia conduz a uma motivação muito reduzida para aprenderem a ler.

CAPÍTULO III

Metodologia

No presente capítulo abordo os aspetos metodológicos que orientaram este estudo. Começo, por fazer a descrição das características da metodologia qualitativa, passando posteriormente para a explanação do desenho da investigação, analisando as questões relacionadas com a escolha dos participantes, os instrumentos de recolha de dados, a técnica de análise de dados e os procedimentos de apresentação e discussão dos resultados. Posteriormente, refiro os métodos que utilizei para manter a confidencialidade, anonimato e privacidade dos participantes, bem como os critérios utilizados para conferir credibilidade científica ao estudo.

A metodologia qualitativa

Segundo Lincoln e Guba (1985) citado por Martins (2006) os estudos de influência do paradigma naturalista utilizam a metodologia qualitativa por quatro razões: (1) “esta adapta-se melhor às múltiplas e menos agregadas realidades que se podem vir a encontrar no contexto em estudo (e que são desconhecidas)” (p.164); (2) expõe “mais facilmente a natureza da relação que se estabelece entre o(s) investigador(es) e o(s) participante(s) ou o(s) objeto(s) e, assim, torna mais fácil avaliar até que ponto o fenómeno está a ser descrito, ou enviesado, pela postura, bem como pelos princípios e valores do investigador” (p. 164); (3) é “mais sensível e adapta-se melhor, por um lado à impossibilidade de se distinguir, ao nível das ações, a causa do efeito, e por outro lado às influências dos diversos padrões de valores que possam caracterizar o contexto” (p. 164); (4) “ajusta-se melhor à tendência que a pessoa, enquanto instrumento de recolha de dados, tem para usar atividades humanas tal como ver, ouvir ou ler, ou, em particular, entrevistar, observar, ou explorar documentos e registos” (p. 164).

No seguimento destas razões, Guba e Lincoln (1981) citado por Martins (2006) acrescentam que apenas o humano possui características que lhe permitem lidar com situações inesperadas, tão características do paradigma:

A pessoa consegue responder às pistas que o contexto e os participantes deixam transparecer; tem capacidade para se adaptar aos múltiplos aspetos que caracterizam o contexto e os participantes; tem uma visão holística dos fenómenos; é competente para utilizar em simultâneo os conhecimentos racional e intuitivo; tem capacidade de processar informação à medida que ela vai sendo disponibilizada; tem capacidade para originar oportunidades para sumariar, clarificar, corrigir e ampliar os dados junto dos participantes, assim como capacidade para explorar e compreender respostas anómalas ou idiossincráticas. (p. 164)

Assim sendo, uma vez que pretendo compreender as perspetivas dos professores em relação aos alunos com dislexia, torna-se pertinente a utilização de uma metodologia qualitativa para recolha e análise de dados, bem como para a apresentação das realidades encontradas.

O Desenho do estudo

Participantes

No centro do paradigma naturalista, o processo de seleção de participantes não tem considerações estatísticas, mas sim considerações informativas (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002, citado por Martins, 2006). “Ao usar esta forma de seleção dos participantes, o investigador procura aumentar a probabilidade de as múltiplas realidades serem encontradas e incluídas, tenta acrescentar variância (heterogeneidade) de realidades e procura recolher o máximo de informação útil e rica sobre o assunto em estudo” (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985, citado por Martins, 2006, p.165).

A seleção dos participantes foi realizada com base nos seguintes critérios:

- Serem docentes de um aluno com dislexia;
- Manifestarem disponibilidade, interesse e motivação para participarem;
- Lecionarem disciplinas onde a leitura e escrita desempenham um papel preponderante;
- Poderem de forma compreensível e abrangentemente abordar os temas em causa (Creswell, 2002; Krathwohl, 1998; Lincoln & Guba, 1985, Patton, 2002, citado por Martins, 2006).

Assim, o estudo contou com a participação de quatro professores que desenvolvem a sua atividade profissional num Agrupamento de Escolas do distrito de Braga. Estes professores lecionam numa turma do 8º ano. Possuem idades compreendidas entre os 34 e 54 anos de

idade. Todos os docentes possuem uma licenciatura, lecionando respetivamente as disciplinas de Língua Portuguesa, Francês, Ciências da Natureza e Geografia.

Realço que o número total de participantes não foi definido antes do início do estudo, embora tivesse em mente a maior parte das pessoas, ou seja, aquelas que reuniam os critérios supracitados. Os contactos foram sendo feitos uns após os outros, sempre depois de cada recolha de dados.

Como tal, a escolha dos participantes foi intencional, sendo o critério de paragem de seleção dos participantes a redundância, uma vez que sendo o objetivo maximizar informação, a seleção de participantes deve terminar quando destes não emergir novidade (Lincoln & Guba, 1985, Patton, 2002, Seidman, 1998, citado por Martins, 2006). Ou seja, o meu propósito foi encontrar um conjunto de pessoas com as quais podia aprender bastante sobre o fenómeno em estudo (Stake, 2002, citado por Martins, 2006).

Instrumento de recolha de dados

O paradigma naturalista, tal como referenciado anteriormente, elege as fontes qualitativas de recolha de dados (Martins, 2006). O presente trabalho utiliza a metodologia qualitativa, com recurso à entrevista semiestruturada para recolha de dados.

Nesse sentido, foi elaborado um guião da entrevista (ver Anexo A) orientada por objetivos, funcionando as perguntas como tópicos para o entrevistado desenvolver, onde o entrevistador não assume um papel diretivo, mas apenas motivador das respostas. Foram definidos para as entrevistas os seguintes objetivos específicos:

Objetivo I: Conhecer a experiência profissional dos professores.

Objetivo II: Especificar os aspetos que os professores consideram essenciais, para a inclusão na escola de alunos com dislexia, explorando os aspetos a nível de organização e de gestão do processo de ensino aprendizagem, bem como as necessidades a nível de apoios e recursos.

Objetivo III: Aprofundar as circunstâncias em que os professores são favoráveis à existência de apoios específicos para alunos com dislexia, explorando também de que forma se deve articular esse trabalho em contexto de turma.

Objetivo IV: Clarificar se efetivamente os participantes consideram, que a perspetiva que têm acerca da sua competência pessoal para ensinar alunos com dislexia se torna num

obstáculo à aceitação desses alunos; paralelamente exploram-se outros fatores que possam condicionar a sua ação educativa.

Objetivo V: Conhecer as vantagens do trabalho em colaboração para o exercício da profissão de professor.

A primeira abordagem aos participantes foi realizada na sala dos professores. De seguida, informei-os do âmbito do meu estudo, dei-lhe alguns detalhes sobre a razão pela qual os estava a abordar, bem como sobre a importância da sua colaboração e sobre a garantia da confidencialidade e anonimato. Acederam prontamente em colaborar no estudo e, desta forma, partilhar comigo as suas perspetivas e preocupações. Após terem aceitado, foi definido o local, a data e a hora da entrevista. O local escolhido para as entrevistas foi o gabinete de Educação Especial.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente a cada professor, no Agrupamento de Escolas onde lecionam, estando presentes apenas o entrevistado e o entrevistador.

No início de cada entrevista expliquei novamente a cada participante, explicado ao entrevistado o objetivo da entrevista, bem como a importância da sua participação. Pedi-lhes, que autorizassem a gravação áudio das entrevistas, para uma transcrição correta do discurso de cada entrevistado sendo garantido o anonimato e a confidencialidade das suas respostas. As entrevistas foram gravadas com autorização e decorreram durante o 3º período do ano letivo de 2010/2011.

A escolha da gravação áudio teve como objetivo registar com fidelidade todas as interações verbais que se produzem entre o entrevistado e o entrevistador e desta forma, prestar mais atenção ao que diz o entrevistado e, assim, favorecer a interação entre os interlocutores (Gómez, Flores, & Jiménez, 1999).

Após a realização da entrevista, procedi à transcrição integral, à qual foram acrescentados alguns pormenores relativos à linguagem não verbal dos participantes, no decorrer da mesma. Após a transcrição, fiz várias leituras, para interiorização do seu conteúdo e para conceber a melhor forma de estruturar os dados em texto suscetível de ser apresentado.

Análise de dados

Com o objetivo de identificar e sistematizar a informação veiculada pelos participantes, utilizei a técnica de análise de conteúdo para tratamento dos dados recolhidos. Este processo de

análise centrou-se na identificação das afirmações, declarações e ideias produzidas pelos participantes, utilizando os seguintes procedimentos:

- Definição dos conteúdos relevantes, com base na sua relação com os objetivos da entrevista, uma vez que, não existindo um sistema final de categorias definidas *à priori*, considerei os objetivos orientadores das entrevistas e, os objetivos da análise convergentes, constituindo-se em planos da análise de conteúdo.

- Categorização, onde os indicadores foram agrupados de acordo com o seu conteúdo em categorias; novas categorias foram emergindo dos dados.

Passo a passo, os dados foram analisados indutivamente e dedutivamente.

No paradigma naturalista, o investigador deve analisar os dados de forma indutiva (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002, citado por Martins, 2006).

Primeiro, porque a indução permite uma identificação mais fácil das múltiplas realidades encontradas nos dados recolhidos. Segundo, porque este tipo de análise torna a interação investigador-participante explícita e reconhecida. Terceiro, porque a análise indutiva facilita a descrição total do contexto e, conseqüentemente, as decisões relativas à transferibilidade. Quarto, porque é facilitada a identificação das influências das interações resultantes da modelação mútua. Finalmente, porque os valores podem, explicitamente, constituir uma parte da estrutura de análise (Lincoln & Guba, 1985, citado por Martins, 2006, p. 167).

Porém, ao longo deste estudo, a análise indutiva dos dados foi também complementada com análise dedutiva. Nesse sentido, fui dando sentido ao conjunto diverso de dados, partindo de unidades de informação e chegando a categorias de informação; ou seja, à medida que fui realizando e transcrevendo as entrevistas, ia tomando notas de categorias e subcategorias, umas criadas com base na revisão da literatura (análise dedutiva), outras que emergiram dos dados (análise indutiva). Para esse efeito, “analisei os dados de forma indutiva, quando criei categorias a partir dos dados e de forma dedutiva, quando utilizei categorias que tinham como referência a revisão da literatura” (Patton, 2002, citado por Martins, 2006, p. 167). Esta articulação entre a informação teórica e a informação contida nas entrevistas conduziu a especificações, precisões e refinamentos das categorias, dando origem às categorias terminais que são então provenientes de um reagrupamento progressivo das categorias iniciais. Considero que “ambas as formas de análise foram-me úteis e pareceram-me apropriadas durante as diferentes fases de análise dos dados” (Wengraf, 2001, citado por Martins, 2006, p. 168).

Com base nestes procedimentos, o resultado final em termos do sistema de categorias e subcategorias que foi desenvolvido e utilizado na análise, encontra-se na Figura 3.

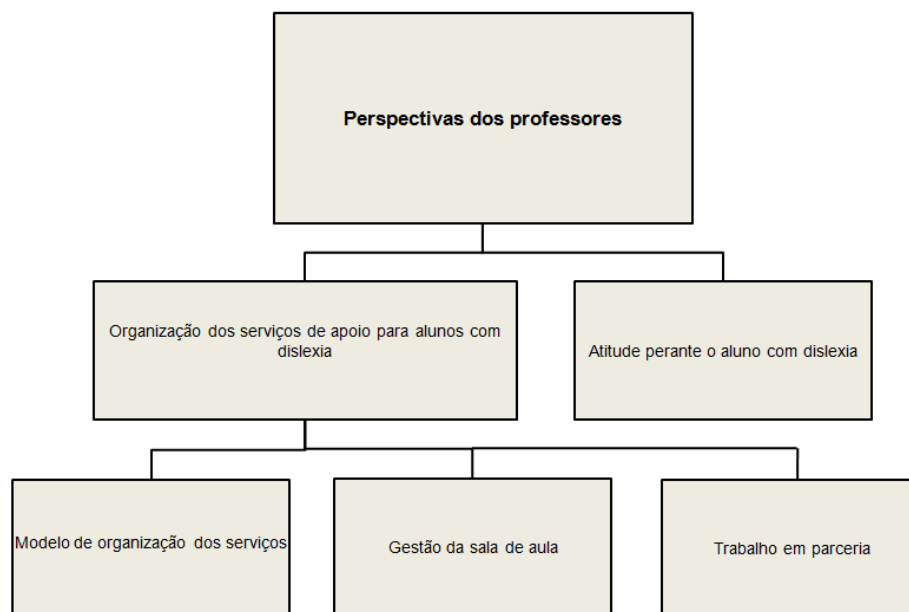


Figura 3 - Sistema de categorias.

Como se pode observar na Figura 3, desenvolvi um sistema com duas categorias e três subcategorias

Os procedimentos de apresentação e discussão de resultados

Inicialmente os dados são apresentados sob a forma de perspetivas de cada participante e depois sob a forma de cruzamento e discussão das perspetivas dos participantes. Por fim, serão inumeradas as conclusões deste estudo.

Os aspetos éticos: O anonimato, a confidencialidade e privacidade das participantes

Centrando-se este estudo na perceção dos participantes no seu próprio local de trabalho, os aspetos éticos são, sem dúvida, um requisito deveras importante. Assim, os participantes foram informados pessoalmente em que consistia este estudo, para que servia, de que forma ia ser utilizada a informação recolhida, que riscos e benefícios envolviam a sua participação, de que forma iam ser tratados os resultados e como a confidencialidade poderia ser mantida.

Foi pedida a devida autorização para a utilização da gravação áudio, garantindo que o conteúdo da mesma, seria utilizada apenas para investigação e que não seria realizada qualquer tipo de juízo ou apreciação. Foi garantido também que, após transcrição da entrevista, a gravação seria destruída e, de forma a assegurar a confidencialidade da identificação dos participantes, seriam usados pseudônimos.

Os critérios de credibilidade

Com o propósito de “dar credibilidade ao seu estudo, o investigador naturalista tem de mostrar que representou as múltiplas construções adequadamente, ou seja, que as reconstruções que fez (traduzidas em resultados e interpretações) são credíveis para aqueles que construíram as múltiplas realidades originais” (Martins, 2006, p. 198). Em primeiro lugar, “o investigador tem de desenvolver o estudo de forma a aumentar a probabilidade de os resultados serem considerados credíveis. Segundo, tem de fazer com que os resultados sejam aprovados por aqueles que construíram as múltiplas realidades em estudo – os participantes” (Lincoln & Guba, 1985, citado por Martins, 2006, p. 198). Assim, no sentido de cumprir esta dupla tarefa durante o estudo, utilizei duas das técnicas propostas por Lincoln e Guba (1985) citado por Martins (2006); uma técnica permitiu-me realizar verificações externas ao processo de investigação - (*peer debriefing*); outra permitiu-me testar os resultados e as interpretações junto dos participantes - validação junto dos participantes (*member checking*), que descrevo de seguida.

As sessões de resumo (*peer debriefing*) constituíram a primeira técnica que utilizei para estabelecer credibilidade no meu estudo. Segundo vários autores (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985, citado por Martins, 2006), as sessões de resumo constituem uma técnica que pode ser definida como uma atividade que o investigador desenvolve juntamente com uma pessoa que está fora do contexto do estudo, permitindo-lhe explorar aspetos do estudo que, de outra forma, lhe poderiam passar despercebidos. O objetivo é assegurar que o investigador está consciente da sua postura e do processo que está a desenvolver, permitindo-lhe debater questões metodológicas e éticas, interpretações, resultados, hipóteses de trabalho, reflexões, etc., com um par que deve ser imparcial em todo o processo (Martins, 2006). Este tipo de sessões permitem, igualmente, “ao investigador partilhar emoções, sentimentos, preocupações,

ou frustrações que podem afetar a sua capacidade para conduzir ou concluir o estudo, bem como partilhar e discutir ideias e estratégias que ajudam o investigador a percorrer um caminho que é tão solitário” (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985, citado por Martins, 2006, p. 200). Embora não existam muitas indicações sobre a forma como estas sessões se devem desenvolver, a pessoa escolhida deve ser alguém que não tem uma relação de autoridade perante o investigador (Lincoln & Guba, 1985, citado por Martins, 2006).

Ao longo deste estudo, embora não fizéssemos sessões sistemáticas, desenvolvi esta atividade com uma pessoa minha amiga que, embora não desenvolvendo a sua atividade profissional na área da Educação Especial, tem elevada experiência na área da Psicologia, e qualidades humanas extraordinárias. Foi com ela que partilhei preocupações, fiz reflexões, sendo a minha “âncora” em momentos de desânimo.

A técnica mais importante no estabelecimento da credibilidade de um estudo é a validação junto dos participantes (*member checking*). “Esta técnica permite que os participantes verifiquem os dados, as categorias, as interpretações e as conclusões a que o investigador chegou” (Lincoln & Guba, 1985, citado por Martins, 2006, p. 201). Desta forma, “os participantes têm a oportunidade de indicar se se reconhecem, ou não, nas reconstruções que o investigador fez da sua realidade. É um processo contínuo, desenvolvido de modo formal e informal ao longo do estudo” (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985, citado por Martins, 2006, p.201). Neste estudo, com o intuito de conferir credibilidade ao meu estudo, assegurando a existência de uma correspondência entre a perceção dos participantes e a realidade que o investigador construiu, recorri à validação dos participantes. Os momentos do estudo nos quais utilizei o *member checking* foram os seguintes:

- Quando, durante a entrevista, sumariei informação;
- Quando enviei via e-mail a transcrições das entrevistas, para que todos verificassem o registo das mesmas;
- Quando realizei sessões com cada um dos participantes, em que as interpretações das entrevistas foram discutidas e verificadas (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985, citado por Martins, 2006);

Desta forma, foi dada a possibilidade aos participantes de indicarem se se identificam, ou não, nas construções que eu, enquanto investigadora fiz da sua realidade.

CAPÍTULO IV

Apresentação dos Resultados

No presente capítulo apresento os resultados do estudo que realizei. Esta apresentação encontra-se organizada neste capítulo em duas partes. A primeira parte expõe as perspetivas individuais dos participantes, organizada por categorias comuns, e a segunda visa cruzar os resultados, com o objetivo de verificar as similaridades e as diferenças entre as perspetivas dos participantes, analisando-as e interpretando-as à luz da investigação nacional e internacional.

Como forma de identificar e manter, ao mesmo tempo, o anonimato dos participantes, utilizei pseudónimos, dando a cada participante o nome de um astro.

Apresentação dos resultados: As perspetivas individuais

SOL

A Pessoa

Já conhecia pessoalmente a Sol antes de a convidar para colaborar neste estudo uma vez que é docente de Língua Portuguesa no mesmo Agrupamento de escolas onde leciono. Fiz a primeira abordagem a esta colega na sala dos professores e depois informei-a do âmbito do meu estudo, dei-lhe alguns detalhes sobre a razão pela qual a estava a abordar e, por fim, perguntei-lhe se nos podíamos encontrar no futuro para mais pormenorizadamente lhe explicar o meu projeto. De início mostrou-se apreensiva, pois tinha receio de não corresponder às minhas expectativas. Após um breve diálogo em que tentei demonstrar que apenas iria falar da sua experiência profissional, acordamos em nos encontrar no dia 5 de maio, da parte de tarde.

A Sol tem 50 anos, é coordenadora de ano (8º ano) e possui alguma experiência como docente de alunos com NEE. Esta docente caracteriza-se pelo seu grande profissionalismo, ar sereno e simpatia.

A formação profissional

Quando interpelo a docente Sol sobre a sua formação profissional, ela respondeu que “possui uma Licenciatura em Humanidades sendo professora de Língua Portuguesa (grupo 300) do 3º ciclo” (§20). Perante a questão se no currículo do seu curso de formação inicial teve alguma disciplina de NEE e se abordou o tema da dislexia, ela sorriu e disse-me que há três décadas tal tema não fazia parte do currículo. Afirmou, ainda, ser o segundo ano que trabalha com um aluno com dislexia e, apenas perante essa realidade, tentou informar-se quais as implicações dessa problemática.

Perante a questão se ao longo da sua carreira profissional tem frequentado ações de formação nessa área, respondeu que apenas tinha frequentado uma ação de sensibilização sobre dislexia que tinha decorrido no ano transato e tinha sido dinamizada pelo Grupo de Educação Especial do nosso Agrupamento.

Em relação à sua preparação atual para apoiar alunos com dislexia a docente sente necessidade de possuir formação no campo da dislexia para melhorar a qualidade das suas práticas, nomeadamente, ao nível da planificação/intervenção e avaliação destes alunos. Reconhece não ter procurado esse tipo de formação, mas que reflete e procura informação junto dos professores de Educação Especial sobre as estratégias de trabalho adequados e eficazes para uma melhor intervenção e avaliação dos alunos. Acrescentou, ainda: “Posso dizer que tem sido uma experiência muito positiva” (§34).

Perspetivas sobre a organização dos serviços de apoio para alunos com dislexia: “Mais tempo de apoio individual e turma reduzida”.

Confrontada com a questão que se relacionava com as condições que considera que devem existir nas escolas, para que a inclusão de alunos com dislexia possa ter sucesso, a Sol responde rapidamente com as seguintes palavras: “Menos burocracia, mais tempo de apoio individual ao aluno e turma com número reduzido de alunos” (§36). Salientou que, como é do meu conhecimento o apoio é dado em pequeno grupo, e a turma não é reduzida, o que dificulta um apoio individualizado no contexto da turma. Acrescentou, ainda, que é mais fácil ensinar em pequeno grupo, com a ausência de casos graves de indisciplina que possam ser fator de destabilização para os elementos da turma. Ainda em relação a este aspeto diz o seguinte: “O

importante é que haja condições para um bom ambiente de trabalho...o que nem sempre acontece” (§41).

Quando questionada sobre a possibilidade de organizar na escola a educação destes alunos, respondeu prontamente, que “proporcionava um apoio individualizado em contexto de sala de aula e, em sala de apoio esporadicamente para um desenvolvimento de competências específicas, ministrada por profissionais com formação na área” (§53). Frisou, ainda, a importância do órgão de gestão estar mais sensibilizado para proporcionar mais momentos de articulação entre os docentes, pois na maior parte das vezes “conversa-se em horas nada próprias” (§60).

Ao longo da entrevista a docente refere que “não é fácil trabalhar com uma turma e ao mesmo tempo prestar o apoio que o aluno com [dislexia] necessita” (§43). Em relação à utilização de estratégias diferentes para este aluno com dislexia, a docente Sol dá os seguintes exemplos da sua prática: “Solicito mais frequentemente a participação oral do aluno; oriento na correção dos erros de ortografia; estimulo a prática da expressão escrita; valorizo e elogio todos os grandes e pequenos esforços do aluno e, quando há progressos na aprendizagem, reforço positivamente o trabalho desenvolvido” (§45).

Nas adequações realizadas ao nível da avaliação do aluno a docente refere o seguinte: “Nos testes de avaliação leio em voz alta o texto; não desconto erros de ortografia; se o aluno precisa, dou mais tempo para a conclusão da ficha” (§49).

No decorrer da entrevista peço à docente Sol que me indique se considera que o trabalho em colaboração com os elementos do conselho de turma, que inclui o professor de Educação Especial, como vantajoso para um melhor desempenho como professor. Respondeu prontamente que sim, afirmando de seguida já ter sentido essa vantagem. Quando lhe pedi para elencar as suas maiores dificuldades respondeu que era lidar com um aluno que tem capacidades ao nível cognitivo, mas que não as aproveita por ser “preguiçoso” referindo: “por vezes, dá-me a sensação que se deita à sombra do problema” (§69).

Frisou também a importância e necessidade do professor de Educação Especial trabalhar em colaboração com os restantes professores da turma. Segundo esta docente, essa colaboração seria pertinente na medida em que sendo um profissional especializado na área, tem conhecimentos para prestar informação regular sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e para fazer a articulação no que respeita às atividades a realizar e às estratégias a implementar, quer na sala de apoio, quer na sala de aula regular.

Perspetivas sobre a atitude dos professores perante o aluno com dislexia: “ Temos é que ter uma atitude positiva “ (¶75).

Quando levada a refletir sobre as atitudes, nomeadamente se da perceção que tem sobre a sua competência pessoal para ensinar, determinam a aceitação de alunos com dislexia na sua sala de aula, sorriu e respondeu que não sabia. Em relação ao impacto nos restantes colegas da turma, considera positivo.

Quando lhe perguntei se queria acrescentar alguma coisa, deu uma gargalhada e respondeu que “afinal as questões não foram muito difíceis e é agradável falar dos alunos, embora reconheça, que as condições de trabalho para apoiar estes alunos nem sempre são as melhores, temos é que ter uma atitude positiva” (¶75).

O seu discurso durante a entrevista pautou-se pela forma direta como respondeu às questões, bem como pelo respeito que demonstrou pela área da dislexia e pelos direitos dos alunos e famílias. Respondeu sempre às questões que lhe coloquei, não como numa relação de paridade profissional mas com grande humildade pois, segundo a mesma, eu é que era “a especialista” (¶18).

MARTE

A Pessoa

A docente Marte já era minha conhecida antes de a convidar para colaborar neste estudo e, foi a primeira pessoa que pensei entrevistar, pois é a diretora de turma do aluno com dislexia, e professora de Francês. Contactei-a na sala dos professores, expliquei-lhe a razão pela qual a estava a abordar e perguntei-lhe se tinha disponibilidade para conversarmos. Respondeu-me que o podia fazer assim que terminasse as aulas da tarde. Sem fazer muitas perguntas acedeu a colaborar no estudo e, desta forma, partilhar comigo as suas perspetivas.

A Marte tem 54 anos, é a coordenadora do 3º ciclo e tem alguma experiência como docente de alunos com NEE. Esta docente caracteriza-se pelo seu grande empenhamento, dinamismo e pela defesa dos direitos destas crianças, mobilizando os recursos disponíveis para o seu apoio.

No início da entrevista começou por me dizer que tinha algum receio em não corresponder às minhas expectativas pois: “Embora seja diretora de turma de um aluno com dislexia, o meu papel nem sempre é o desejado, mas sim, o possível” (¶16).

A formação profissional

A docente Marte possui como formação profissional uma Licenciatura em Ensino de Português/Francês. No currículo do seu curso de formação inicial não teve nenhuma disciplina de NEE e apenas participou num “workshop” sobre dislexia, no ano letivo transato. No que diz respeito à sua preparação atual para apoiar alunos com dislexia, procura preparar-se através de contactos informais com a professora de Educação Especial e com a Psicóloga do Agrupamento. Acrescenta, ainda, fazer leituras sobre essa temática de modo a tentar dar uma resposta educativa eficaz. Apesar de tudo, refere não se sentir segura, pois reconhece não possuir formação adequada para apoiar alunos com este tipo de DAE.

Interrogada se sentia necessidade de possuir formação no campo da dislexia para melhorar a sua planificação/intervenção e avaliação destes alunos respondeu que sim, embora reconheça que não tem sido uma das prioridades, pois só no ano transato é que foi docente de um aluno com dislexia. Perante a minha cara de espanto, apressou-se a acrescentar: “Com um aluno diagnosticado com essa problemática, porque ao longo da minha carreira já me deparei com alunos com grandes dificuldades ao nível da leitura e expressão escrita mas nunca soubemos se era dislexia (risos) ” (¶29). Perante a questão o que achava necessário saber para apoiar estes alunos respondeu rapidamente que precisava de conhecer metodologias de identificação e métodos de intervenção para que o aluno superasse as dificuldades de leitura e da escrita.

Perspetivas sobre a organização dos serviços de apoio para alunos com dislexia: “Devem beneficiar da ajuda de pessoas especializadas” (¶63).

Comecei por questionar a docente Marte sobre que condições considerava imprescindíveis existirem nas escolas, para que a inclusão de alunos com dislexia seja um sucesso. Após uma breve pausa, respondeu que “estes alunos devem ser apoiados por professores especializados, beneficiar de um Programa Educativo Individual e de turmas mais reduzidas. Adicionalmente, as

escolas devem proporcionar momentos de encontro formais entre os professores da turma e o professor de apoio especializado, no sentido de articularem a sua intervenção nas áreas deficitárias “ (§37).

Relativamente ao número de alunos da turma ser impeditivo de um atendimento eficaz, considerou o seguinte: “Tratando-se de alunos que precisam constantemente da nossa ajuda e que verifiquemos se as informações foram compreendidas, ou que precisam de mais tempo para organizar e concluir o trabalho, uma turma reduzida permitiria um atendimento mais eficaz” (§42).

Em relação à organização da educação destes alunos, a Marte considera que não possuindo formação na área, se sentia pouco ou nada à vontade para opinar acerca da organização da educação destes alunos. No entanto, é de “opinião que devem beneficiar da ajuda de pessoas especializadas” (§63). Quando foi questionada sobre se considerava a sala de apoio como o local mais indicado para trabalhar competências específicas com estes alunos afirmou que sim “pois como o ensino está estruturado é muito difícil dar esse apoio em sala de aula” (§62).

No meio de sorrisos confessou-me que gostaria de sentir mais apoio do órgão de gestão, nomeadamente, ao nível da distribuição de serviço pois considera muito difícil conseguir mobilizar recursos humanos para apoiar alunos com DAE.

De seguida, perguntei-lhe se utilizava estratégias de ensino-aprendizagem diferentes para o aluno com dislexia, a que respondeu “algumas” (§47). Pedi-lhe para dar exemplos, a que respondeu prontamente: “ Na sala de aula, está sentado perto do professor junto de um aluno que não o distraia; evito expô-lo perante a turma tanto em atividades relacionadas com a oralidade como nas relacionadas com a escrita. Acompanho, de forma discreta, a realização das atividades. Dou-lhe conselhos que o ajudem no estudo da disciplina que leciono” (§48). Quando questionada sobre como ensina este aluno respondeu que : “Só o mando ler em voz alta na sala de aula, depois de me aperceber que o aluno está disposto a fazê-lo; não lhe corrijo todos os erros; elogio sempre que possível o trabalho do aluno; leio-lhe, às vezes, as instruções das atividades” (§53).

Relativamente às adequações realizadas ao nível da avaliação do aluno, respondeu-me que dava mais tempo para a realização da prova e valorizava a sua participação oral, referindo que as suas maiores dificuldades prendem-se com a disponibilidade na sala de aula, para

prestar ao aluno o apoio de que ele necessita para que não desmotive e conclua as tarefas que lhe são propostas.

Interpelada se considera que o trabalho em colaboração com o conselho de turma, incluindo o professor de Educação Especial, é vantajoso para melhorar o seu desempenho como profissional, respondeu rapidamente que sim, pois encara o trabalho articulado como fundamental para a ajudar a lidar com a complexidade da situação. No seu caso concreto, o trabalho em colaboração foi primordial, pois a professora de Educação Especial é que informou o Conselho de Turma sobre a problemática do aluno, a caracterizou minuciosamente, assim como, indicou estratégias e metodologias que vão ao encontro à sua especificidade. Contudo, pensa que o trabalho em articulação deveria estar contemplado no horário dos professores, “sem isso continuamos sempre a contar com a nossa boa vontade” (¶68).

Perspetivas sobre a atitude dos professores perante o aluno com dislexia: “Falta de preparação para lidar com estes casos” (¶74).

No seguimento do diálogo, questionei a Marte se considerava que as atitudes dos professores, nomeadamente a nível da perceção da sua competência pessoal para ensinar, determinam a aceitação de alunos com dislexia na sua sala de aula. Considerando uma questão difícil, disse-me que cingindo-se à situação concreta do aluno, integrado na sua direção de turma, considera que os professores se empenham e esforçam por dar o melhor acompanhamento possível, apesar de reconhecerem a falta de preparação para lidar com estes casos. Em relação ao impacto nos restantes colegas da turma considerou que a ajuda dos professores é discreta e, no dia a dia, parece passar despercebida aos restantes colegas. Daí o seguinte exemplo em situação de avaliação. “Em situação de teste, aceitam que o professor lhe proporcione o apoio necessário” (¶77). Os alunos já se conhecem todos desde o início da escolaridade, pelo que a docente Marte considera que esse facto poderá explicar esta atitude de aceitação.

No fim da entrevista comprometi-me a enviar por e-mail a transcrição para que pudesse rever e, alterar o que considerasse pertinente.

JÚPITER

A Pessoa

Sou colega da docente Júpiter há quatro anos, pois tem sido diretora de turma de alunos com NEE. No ano transato, integrou um conselho de uma turma que inclui um aluno com dislexia. Convidei-a para colaborar neste estudo explicando-lhe que pretendia a sua opinião acerca de alguns aspetos específicos, relacionados com a inclusão de alunos com dislexia. Desde logo se mostrou disponível, agendando a entrevista para a semana seguinte.

A docente Júpiter tem 34 anos e leciona a disciplina de Ciências Naturais, caracterizando-se pela sua grande sensibilidade, empenhamento, poder de articulação e resolução de conflitos.

A formação profissional

Iniciei a entrevista, questionando-a sobre a sua formação profissional, respondendo que possuía uma Licenciatura em ensino de Biologia e Geologia. Referiu ainda, que o currículo do curso da sua formação inicial não possuía nenhuma disciplina de NEE, contudo, ao longo da sua carreira profissional já frequentou ações de formação sobre dislexia.

Em relação à sua preparação atual para apoiar alunos com dislexia referiu que, com base em leituras, ações de formação frequentadas (muito poucas) e em experiências anteriores considera conhecer em traços muito gerais, esta problemática. No entanto, sente por vezes, a necessidade de procurar apoio nos serviços de educação especial do Agrupamento, no que respeita às metodologias a utilizar na sala de aula, assim como, no que se refere às adequações no processo de avaliação do aluno com dislexia. Referiu, também, sentir necessidade de possuir mais formação no campo da dislexia para melhorar a sua intervenção, salientando que a sua necessidade se prende com informação de carácter prático, particularmente no que respeita às metodologias de ensino. Afirmou ter procurado esse tipo de formação frequentando seminários, ações/cursos de formação, embora tenham sido muito teóricos. A última ação de formação que frequentou, no âmbito da Educação Especial, foi um Curso de Formação sobre Multideficiência e Autismo ministrado pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), na Universidade Católica. Anteriormente, tinha frequentado uma ação de formação sobre dislexia na casa do professor e outra organizada pelo Grupo de Educação Especial do Agrupamento de

Escolas onde leciona.

De seguida, Jupiter foi levada a refletir sobre o que considerava pertinente saber para apoiar estes alunos ao que respondeu que necessitava de “saber muitas coisas” (¶29) pois, cada aluno é um caso muito específico. Salientou a necessidade de conhecer e desenvolver estratégias de aprendizagem que se adequem a estes alunos, facilitando o acompanhamento das atividades a desenvolver durante a aula, transmitindo autoconfiança ao aluno e melhorando o seu auto conceito, dado que frequentemente revelam baixa autoestima, o que à partida condiciona os seus resultados.

Perspetivas sobre a organização dos serviços de apoio para alunos com dislexia: “Devem estar inseridos numa turma pequena” (¶65).

Perante a questão que se relacionava com as condições que considerava que devem existir nas escolas, para que a inclusão de alunos com dislexia possa ter sucesso respondeu rapidamente: “Deveriam estar inseridos em turmas pequenas, assim como todos os alunos com NEE; deveriam frequentar uma área que os ajude a suprir as suas dificuldades (reeducação específica) com o acompanhamento de professores de Educação Especial; poder utilizar o computador em contexto de sala de aula e possuir computador em casa para resolução dos TPC” (¶37). Referiu também, que atualmente, nas nossas escolas se perde muito tempo com “papeladas”, esquecendo a formação.

Perguntei à docente Júpiter, se tivesse a possibilidade como organizava a educação destes alunos, ao que fez uma cara de espanto, apressando-se a responder que seria colocá-los: “numa turma normal apenas com redução do número de alunos. Penso, também, que todos os professores devem, com regularidade, insistir na escrita e na leitura” (¶65). Salientou, ainda, a importância da utilização da escrita com apoio do computador, diversificando estratégias e insistindo na superação de dificuldades.

No seguimento desta questão perguntei-lhe em que medida considerava a sala de apoio como o local mais indicado para trabalhar competências específicas com estes alunos. Respondeu-me que era um ótimo espaço, uma vez que o apoio aí poderia ser mais individualizado, mas, para crianças mais novas: “No apoio poder-se-ia exercitar mais os conteúdos ao ritmo do aluno” (¶79). Reforçou a sua ideia, afirmando que, “Um aluno desta faixa etária não gosta de sair da turma para ter apoio, a não ser que os seus pares também o façam”

(¶65).

A docente considera, também, que o número de alunos da turma é impeditivo de um atendimento eficaz, uma vez que o aluno com dislexia necessita de apoio individualizado e, deve usufruir de uma maior disponibilidade e atenção do professor, o que não é possível com turmas muito numerosas.

Quando interpelada se utilizava estratégias de ensino-aprendizagem diferentes para o aluno com dislexia, sorriu e respondeu “Algumas, poucas” (¶47). Pedi-lhe para descrever os aspetos que altera, os cuidados que tem para ensinar estes alunos. Parou por um momento, como a organizar a resposta e, posteriormente, respondeu que nas suas aulas de Ciências Naturais, recorre muitas vezes à concretização das ideias através da análise de imagens e por norma, em cada slide, não há muito texto. Considera também que o recurso a imagens, em associação a pequenos textos ou termos é mais propício à aprendizagem, havendo por isso, pouca carga cognitiva em cada diapositivo. No que respeita ao aluno com dislexia, está mais atenta ao seu caderno diário e, fornece mais tempo para copiar o texto, quando é caso disso, o que em todo o caso, não ocorre muitas vezes. Pela sua experiência, que não é muita neste domínio, acha que na oralidade, estes alunos acompanham os conteúdos lecionados tão bem como os demais, por isso, por vezes insiste nessa estratégia, tanto no processo de ensino/aprendizagem, como nos momentos de avaliação.

Em relação às adequações no processo de avaliação para este aluno, a docente Júpiter disse-me: “Procuro fazer testes mais curtos, com questões de pouca leitura e que não necessite de escrever muito; os erros ortográficos não são considerados na ponderação da sua classificação; leio o teste ao aluno; recorro com frequência às chamadas orais para aferir os seus conhecimentos” (¶59). Referiu que tais adequações eram suficientes, pois o aluno possui bons resultados nesta disciplina. As suas maiores dificuldades prendem-se em “atuar corretamente em sala de aula em relação aos alunos com comportamentos desajustados” (¶101).

Sobre qual seria a melhor forma de articular o trabalho na sala de apoio, com o trabalho desenvolvido na sala de aula, respondeu-me que isso passaria por uma concertação entre os professores envolvidos, no que respeita a conteúdos, materiais e metodologias: “Todos os recursos existentes na escola (prof. de Educação Especial, Psicóloga, etc.) devem colaborar com os docentes da turma” (¶67). A docente Júpiter considera que o trabalho em colaboração do conselho de turma, com todos os técnicos envolvidos no processo educativo do aluno, incluindo

os encarregados de educação, é vantajoso tendo em consideração a partilha de informação, estratégias, soluções, conhecimentos, etc. Salaria já ter sentido essas vantagens, como professora de Ciências Naturais e como diretora de turma.

Perspetivas sobre a atitude dos professores perante o aluno com dislexia: “Uma atitude de insegurança da parte dos docentes levará, conseqüentemente, a uma atitude negativa” (§107).

Quando levada a reflectir se considerava que as atitudes dos professores, nomeadamente a nível da percepção da sua competência pessoal para ensinar, determinam a aceitação de alunos com dislexia na sua sala de aula, a docente Júpter respondeu afirmativamente: “Se o professor tiver a percepção de que é capaz, se sentir segurança na abordagem ao aluno, transmitirá confiança e tranquilidade ao aluno e aos demais colegas” (§83). Neste momento, perguntei-lhe qual considerava ser o impacto nos restantes colegas da turma, ao que me respondeu, com um grande sorriso: “Por vezes, alunos sentem que o colega é beneficiado e que há um certo facilitismo e protecção, pelo facto da aplicação de estratégias diferenciadas ou alterações no processo de avaliação, o que pode, aos seus olhos, parecer injusto” (§87). Assim sendo, Júpter é de opinião que se deve explicar, em traços gerais, a problemática do aluno com NEE, sem no entanto o expor demasiado, o que nem sempre é fácil sem que os outros o conotem como alguém limitado, inferior ou “coitado” (§88). No entanto, segundo Júpter pode ser uma excelente oportunidade para trabalhar valores importantíssimos, como o respeito pelo outro, pela diferença, a solidariedade, entre outros. Pensando nos alunos com dislexia que conheceu ao longo da sua carreira, todos acabaram por ser bem aceites pelos colegas. Contudo, considera importantíssimo que todos os cursos de formação inicial integrem no seu currículo disciplinas de NEE, pois estas crianças pertencem à turma e, a responsabilidade do professor do ensino regular é cada vez maior. De seguida, Júpter afirma: “ Acredito, porém, que essa falta de formação leve a uma atitude de insegurança da parte dos docentes e, conseqüentemente, uma atitude negativa quando sabem que vão ter um aluno com NEE na turma” (§107).

No fim da entrevista estava muito ansiosa, pois tinha receio de não ter respondido adequadamente ao que tinha sido questionada. Acalmei-a, informando-a que teria oportunidade de rever a transcrição da entrevista e alterar, se fosse necessário.

TERRA

A Pessoa

Já conhecia pessoalmente a docente Terra antes de a convidar para colaborar neste estudo, uma vez que é docente de História no mesmo Agrupamento de Escolas onde leciono. É docente de um aluno com dislexia e, diretora de uma turma onde está integrada uma aluna com Currículo Específico Individual. Fiz a primeira abordagem, como sempre, na sala dos professores informando-a do âmbito do meu estudo, explicando-lhe a razão pela qual a estava a abordar e, por fim, agendamos um encontro para mais detalhadamente lhe explicar o meu projeto. A docente Terra mostrou-se preocupada, pois tinha receio de não estar preparada para um diálogo sobre dislexia. Tentei tranquilizá-la explicando-lhe que a entrevista seria anónima e apenas iria falar da sua experiência profissional, área que ela dominava perfeitamente. Acordamos em nos encontrar dois dias mais tarde.

A docente Terra tem 52 anos e, caracteriza-se pelo seu grande profissionalismo e empenhamento no atendimento a alunos com NEE.

A formação profissional

A docente Terra possui uma Licenciatura em Ensino de Geografia e no seu curso de formação inicial não frequentou nenhuma disciplina que abordasse as NEE. Referiu, também, que apenas contactou com um aluno com dislexia no ano transato, o que foi difícil, pois reconhecia que ele tinha uma boa participação oral, mas, perante os testes revelava algum insucesso. Perante a questão, se ao longo da sua carreira profissional tinha frequentado ações de formação nessa área, respondeu que apenas tinha frequentado uma ação de sensibilização sobre dislexia, no ano transato no Agrupamento, dinamizada pelo Grupo de Educação Especial, o que a ajudou muito, pois adquiriu informação relevante para utilizar nas suas práticas pedagógicas.

No que diz respeito à sua preparação atual para apoiar alunos com dislexia, a docente sente necessidade de possuir mais formação no campo da dislexia para melhorar a sua intervenção. Afirma, não ter procurado esse tipo de formação mas que procura ajuda junto dos professores de Educação Especial.

Perspetivas sobre a organização dos serviços de apoio para alunos com dislexia:

“Perdemos muito tempo com papéis e reuniões que em nada contribuem para o sucesso dos alunos” (¶35).

Perante a questão que condições deveriam existir nas escolas, para que a inclusão de alunos com dislexia possa ter sucesso, a docente Terra afirma, prontamente: “Deveríamos ter mais tempo para os alunos, pois perdemos (desculpa dizer isto) muito tempo com papéis e reuniões que em nada contribuem para o sucesso dos alunos. A turma deveria ter menos alunos e o aluno com dislexia apoio individual” (¶35).

Relativamente à organização dos recursos existentes na escola, Terra considera imprescindível a constituição de turmas reduzidas e apoio individualizado com professores especializados. Segundo esta docente, esse apoio deveria ser o mais precocemente possível pois, no caso do João (nome fictício) quando chegou à EB 2,3, vinha com rótulo de preguiçoso, lento e detestava a escola. Neste momento, considera que para o João não seria muito benéfico o apoio fora da sala de aula, pois não gosta de ser diferente. Contudo, lamenta as condições de trabalho para apoiar estes alunos, pois nem sempre são as melhores.

Em relação à utilização de estratégias de ensino-aprendizagem diferentes para o aluno com dislexia, a docente Terra refere que segue as dicas fornecidas pela professora de Educação Especial (risos), ou seja, valorização da oralidade, solicitando constantemente a sua participação; não penaliza o aluno pelos erros inerentes à sua problemática; orienta o aluno no estudo limitando os parágrafos de maior interesse; ajuda o aluno na leitura de questões; incentiva os trabalhos de casa feitos em computador e reforça os pequenos progressos.

Nas adequações realizadas ao nível da avaliação, a docente Terra relata que nos testes de avaliação, como não quer que o aluno saia da sala tem o cuidado de ir várias vezes junto dele, tenta perceber onde está a sua dificuldade e lê algumas questões. Sempre que o aluno não acaba no tempo previsto, dá-lhe o intervalo. Se mesmo assim não conseguir acabar o teste, dá-lhe oportunidade de acabar na aula seguinte o que, segundo a docente, não resulta muito pois tem muita dificuldade em se concentrar. Paralelamente, já experimentou dar-lhe um teste mais pequeno, mas não é muito benéfico, pois a docente Terra veio a saber pela diretora de turma que a Encarregada de Educação lhe teria contado que o aluno se apercebeu e não gostou, pois segundo as palavras do aluno ele era “capaz” (¶57) e não percebia a razão “de ser diferente”

(¶57). O aluno terminou dizendo: “Não gosto” (¶57). Referiu que, por vezes, é difícil responder assertivamente porque existem muitas condicionantes, contudo, reconhece que desde que começou a orientar o estudo para o essencial, e com a leitura das questões, o aluno resolve os testes sem dificuldades.

Expôs também que “o apoio dentro da sala de aulas nem sempre é possível, devido à heterogeneidade dos alunos” (¶38). Como o João (nome fictício) é um aluno tímido necessita de ser chamado constantemente a participar, senão “permanece no seu mundo” (¶39).

Quando pedi à docente Terra para elencar as suas maiores dificuldades em trabalhar com este aluno em contexto de sala de aula, respondeu que era saber que ele possui capacidades a nível cognitivo, mas que não as aproveita por ser preguiçoso, referindo que “por vezes, dá-me a sensação que se deita à sombra do problema” (¶89).

Perante a questão da necessidade de articulação entre os docentes, considera primordial nos primeiros anos de escolaridade, porque o trabalho de um especialista deverá ser continuado ao nível da sala de aula. Nesta situação (8º ano), considera que as orientações fornecidas em conselho de turma são suficientes, salientando a necessidade do envolvimento da família, sempre importante, mas, nesta fase da adolescência ainda mais.

No decorrer da entrevista, peço à docente Terra que me diga se considera que o trabalho em colaboração com o conselho de turma, incluindo o professor de Educação Especial, será vantajoso para um melhor desempenho como professor, respondendo prontamente que sim, afirmando de seguida já ter sentido essa vantagem.

Perspetivas sobre a atitude dos professores perante o aluno com dislexia: “A minha primeira atitude foi de rejeição” (¶77).

Perante a situação de refletir na atitude dos professores, nomeadamente, se a perceção da sua competência pessoal para ensinar, determina a aceitação de alunos com dislexia na sua sala de aula, sorriu, e respondeu que sim. Referiu que tem “experiência” neste campo, pois a sua “primeira atitude foi de rejeição” (¶77). Segundo esta docente, embora já tivesse ouvido o termo “dislexia” ao longo do seu percurso profissional, foi na primeira reunião de conselho de turma do ano transato que teve conhecimento que iria lecionar numa turma que possuía um aluno com dislexia. Perante a descrição das características do João, com uma inteligência muito acima da média e com dificuldades ao nível da leitura e escrita, pareceu-lhe um paradoxo.

Em relação ao impacto nos restantes colegas da turma, considera positivo, pois é uma forma de respeitarem a diferença e reconhecerem que não aprendemos todos da mesma maneira.

No momento da entrevista, embora inicialmente se mostrasse apreensiva, respondeu às questões que lhe foram colocadas sempre com um sorriso. Sempre que desligava o gravador, perguntava se tinha respondido bem e se teria esquecido alguma coisa.

Apresentação dos resultados: Cruzamento e Discussão das Perspetivas dos Participantes

Na secção anterior descrevi as perspetivas dos participantes sobre o tema em estudo. Nesta secção do capítulo, faço o cruzamento das perspetivas individuais dos participantes, tendo por base as categorias e subcategorias que considerei neste estudo, estabelecendo os pontos em comum e as diferenças mais significativas, para, paralelamente, as relacionar com a literatura consultada.

A formação profissional

Os participantes possuem formações diversas, contudo, todos eles afirmaram não possuírem no currículo do seu curso de formação inicial disciplinas que abordassem o tema das NEE. Todavia, manifestaram, também, que ao longo do seu percurso profissional, a formação em NEE foi praticamente inexistente. Reconhecem, porém, a necessidade de adquirir competências que lhes permitam maximizar o potencial de todos os alunos, atendendo às suas características e necessidades individuais.

Atendendo à sua importância, considero que a formação de professores deveria ocupar um lugar central em todo o contexto educativo. Nesse sentido, Campos (2002), define como objetivo da Formação Inicial de Professores proporcionar aos professores a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função de docente. Ressalva ainda, que o sistema de formação de professores se deve enquadrar na perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e integrar-se no

processo mais vasto do seu desenvolvimento profissional, o que inclui a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada de professores.

Para que se possa dar respostas eficazes aos alunos com NEE é fundamental que os profissionais conheçam e percebam as problemáticas específicas dos seus alunos, e isso, só é possível através de formação. Na Escola Contemporânea, os professores possuem um papel muito mais ativo não podendo a formação ficar descurada, pois só assim é possível introduzir nas escolas uma melhor qualidade na educação que otimize as capacidades dos alunos. No contexto nacional, têm-se verificado grandes “vazios”, no que respeita ao aspeto formativo, já que nem sempre os recursos utilizados (quer humanos, quer financeiros) são os mais adequados (Correia, 2008).

Perspetivas sobre a organização dos serviços de apoio para alunos com dislexia

Quando as questões remetem para assuntos de carácter mais geral, nomeadamente no que respeita ao modelo de organização dos serviços, os quatro participantes são unânimes em afirmar que deveria existir menos burocracia, maior tempo para apoio individual ao aluno e as turmas terem menor número de alunos. Dois dos participantes referem, ainda, que estes alunos deveriam ser apoiados por professores especializados, no sentido de terem acesso a uma intervenção eficaz nas áreas deficitárias, que os ajudasse a suprir as suas dificuldades. Um dos participantes salientou a necessidade da escola proporcionar momentos de encontro formais entre os professores da turma e o professor de apoio especializado, no sentido de articularem o apoio ao aluno. Outro dos participantes referiu a importância de serem disponibilizados computadores em contexto de aula e para resolução dos trabalhos de casa. Apenas um participante salientou o facto de as escolas fornecerem pouca formação para trabalhar com alunos com DAE. Na perspetiva de Correia,

Não é possível dar resposta à complexidade e diversidade das necessidades específicas destes alunos sem que as escolas interiorizem bem modelo e o processo que permita responder com eficácia às necessidades específicas destes alunos (...) e sejam dotadas com os recursos, os meios materiais e didáticos, os professores e auxiliares/assistentes da ação educativa, a organização escolar e a adequação e diversificação do currículo que as diferentes situações concretas determinem ou aconselhem. (2008, p. 108)

Todo o processo que se pretenda implementar deve permitir a criação de condições para um trabalho colaborativo entre diversos profissionais, como também, uma intervenção fidedigna

comprovada pela investigação, de forma a facilitar a individualização do ensino, que permita a efetuação de estratégias que respeitem as potencialidade e necessidades dos respetivos alunos e que monitorizem o seu desempenho, tendo em conta o todo psicossocial e académico. Com a finalidade de colmatar estas lacunas, Correia (2008), apresenta o Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), como o próprio nome indica, este visa o propósito de atender todos os alunos, principalmente aqueles que possuem NEE.

Este modelo reúne três parâmetros (legislativo, psicopedagógico e social), sendo que a conjugação destes dão lugar ao discurso educacional (Correia, 2008). O MAD implica um processo inclusivo da implementação de um ensino eficaz para alunos com problemas de aprendizagem. Este, parte de um conjunto de intervenções que possibilitam verificar a evolução do aluno e eventualmente, caso seja necessário, efetuar a sua monitorização a partir de uma equipa multidisciplinar. Assim, um dos princípios fundamentais deste modelo, será a diferenciação pedagógica em que o ensino e por consequência o currículo é adaptado às necessidades do aluno. O MAD inclui as preocupações daquilo que deve ser ensinado (conhecimento e planificação), como deve ser ensinado (implementação das intervenções) e como deve ser avaliado o progresso do aluno (verificação). Correia (2008) destaca no contexto do MAD a pertinência da colaboração entre os diversos profissionais, isto é, o trabalho de equipa. A respetiva equipa em conformidade com os casos, deverá ter vários objetivos, dos quais se destacam: a consultoria aos professores tendo por base as suas preocupações quanto aos problemas de aprendizagem e socioemocionais que um aluno possa apresentar; a identificação de capacidades, necessidades e interesses de um aluno; a observação e apreciação do processo do aluno; a proposta/delineação de intervenções adequadas às capacidades e necessidades de um aluno; a verificação do sucesso das intervenções; a monitorização do progresso do aluno; a comunicação entre a escola, a família e a comunidade (Correia, 2008).

Todos os participantes consideram que o apoio ao aluno com dislexia deveria ser em contexto de sala de aula, com exceção de um participante que considera a sala de apoio como o local mais indicado para se trabalharem competências específicas com estes alunos, argumentando que, da forma como o ensino está estruturado, é muito difícil dar o apoio em sala de aula e, além disso, estes alunos não gostam de ter um atendimento diferente. Segundo este participante, um aluno da faixa etária entre os catorze e quinze anos não gosta de sair da turma para ter apoio, a não ser que os seus pares também o façam. Paralelamente, acrescenta que todos os professores devem, com regularidade, insistir na escrita e na leitura em contexto de

sala de aula. Afirma, ainda, que a sala de apoio deveria ser usada, talvez, para crianças mais novas. Corroborando desta perspectiva, Correia (2008) afirma que deve ser, sempre que possível, na classe regular que o aluno, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades. Refere ainda que "o processo que pode levar a respostas educativas eficazes passa pela coordenação de esforços entre professores, vários técnicos e especialistas e pais podendo exigir a intervenção multivariada de diferentes serviços, comumente designados por serviços de educação especial" (Correia, 2008, p. 108). Desta forma defende que todos os alunos têm direito a uma educação adaptada ao seu ritmo e estilo de aprendizagem, no meio menos restritivo possível (Correia, 2008). Segundo Bautista (1997) "a resposta educativa adequada para os alunos com NEE terá o seu melhor instrumento num Projeto Curricular de Escola aberto à diferença" (p. 17). Segundo o MAD, a intervenção deve ser proporcionada o mais precoce possível, logo que o aluno começa a experimentar problemas nas suas aprendizagens, certificando-se de que este recebe "apoios adequados baseados no uso de estratégias baseadas na investigação" (Correia, 2003; Gresham, 2002; Heward, 2006, citado por Correia, 2008, p. 29).

São grandes os desafios que se colocam à escola: encontrar formas de responder efetivamente às DAE. Certas atitudes e comportamentos, adotados por vezes nas nossas escolas, conduzem à inadaptação e à exclusão de crianças, na vida escolar e social. Os preconceitos a que estão sujeitas são alvo de práticas educativas inadequadas, de discriminação, de exclusão, que originam graves prejuízos, quer para os próprios quer para a comunidade a que pertencem (Correia, 1997).

O princípio de inclusão apela para uma escola "que tenha em atenção a criança-todo, e não apenas o seu desempenho académico respeitando três níveis de desenvolvimento essenciais - académico, sócioemocional e pessoal- de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial" (Correia, 2008, p. 9). No que diz respeito às questões mais diretamente relacionadas com a gestão da sala de aula, nomeadamente: a adequação de estratégias, a adaptação das tarefas, ou a gestão de currículos diferentes, encontramos entre os participantes resultados muito semelhantes, designadamente:

- Solicitar mais frequentemente a participação oral do aluno;
- Não penalizar na correção dos erros de ortografia;
- Estimular a prática da expressão escrita;
- Valorizar e elogiar o esforço do aluno;

- Leitura das questões dos testes;
- Instruções das atividades.

Adaptar o currículo não pressupõe redução ou eliminação de conteúdos, mas antes tornar as aprendizagens acessíveis a todos os alunos, tendo em conta as suas diferenças. Segundo Bautista (1997), as adaptações curriculares para este grupo de alunos deverão ter em linha de conta, para além das estratégias pedagógicas e metodologias a utilizar, as condições físicas, ambientais e materiais; o tipo de comunicação a desenvolver; a participação em tarefas escolares e os equipamentos específicos. Desta forma, e atendendo à caracterização dos alunos, “as adaptações a fazer ao projeto curricular de turma para dar resposta às NEE de alguns alunos variam, por isso, conforme as problemáticas dos alunos, mas também conforme o modo como a escola e os professores perspetivam o currículo” (Madureira, 2003, p. 105). Todo este processo de adaptação curricular deverá, ao longo do ano, estar aberto a constantes alterações e avaliações, de forma a promover o sucesso educativo de todos. Nesta ótica, Correia (2008) afirma que “as adaptações curriculares, o ensino direto, a tutoria entre pares, o ensino por computador, entre outros, constituem algumas das práticas, emergentes da investigação mais recente, cuja aplicação é cada vez mais evidente em contextos inclusivos” (p. 37). Um participante refere que orienta o aluno no estudo, limitando os parágrafos de maior interesse e incentiva os trabalhos de casa feitos em computador, enquanto outra, salienta que recorre muitas vezes à concretização das ideias através da análise de imagens e por norma, em cada slide, não há muito texto. Considera que o recurso a imagens, em associação a pequenos textos ou termos é mais propício à aprendizagem, havendo por isso, pouca carga cognitiva em cada diapositivo. Segundo Correia (2008) “devem ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho em grupo e apresentando-se os assuntos de uma forma o mais concreta e significativa possível para estimular a participação” (p. 36).

Assim sendo, a aplicação de flexibilizações curriculares consiste em adaptações do desenho curricular ao nível da metodologia, materiais curriculares e avaliação (Madureira, 2003). Ressalte-se que, as adaptações curriculares, atualmente designadas por adequações curriculares individuais têm como padrão o currículo comum, respeitam as orientações curriculares no ensino básico e não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo (ponto nº1 do art.º 18º do DL nº 3/2008, de 7 de janeiro).

Quando questionados sobre que adequações são realizadas ao nível da avaliação do aluno, os participantes foram unânimes referindo que o teste era igual aos restantes colegas da turma, no entanto, davam mais tempo para a realização dos testes e valorizavam a sua participação oral. Segundo Shaywitz (2008) “ a atribuição de tempo extra é, de longe, a adaptação mais crucial para o leitor com dislexia (...). Os estudos realizados ao longo das duas últimas décadas confirmam essa absoluta necessidade “fisiológica” de tempo extra” (p. 342). Uma participante já experimentou que o aluno fizesse um teste mais pequeno, mas não resultou, pois segundo esta, ele não gosta de se sentir diferente dos colegas.

No que se refere às dificuldades em contexto de sala de aula, as opiniões dos participantes refletem falta de formação para trabalhar com alunos que possuem dislexia. Nesse sentido, (Correia, 2008) defende que os professores necessitam de fazer formação específica, no âmbito da Dificuldades de Aprendizagem Específicas, no sentido de perceberem as características que os alunos apresentam e de desenvolverem competências que permitam responder às suas necessidades educativas.

Quando interpelados se consideram vantajoso o trabalho em colaboração, para um melhor desempenho como professor, todos os participantes emitem opiniões positivas. Segundo as participantes a colaboração é fundamental para ajudar a trabalhar com estes alunos, mencionando vantagens em termos de organização do seu trabalho, a partilha de informação, estratégias, soluções e conhecimentos. No fundo a colaboração permite chegar a soluções criativas e eficazes para resolver o problema do aluno, pois trata-se de um processo iterativo, onde cada interveniente contribui com as suas diferentes experiências (Correia & Martins, 2000).

Uma participante considera primordial o trabalho em colaboração nos primeiros anos de escolaridade, porque o trabalho de um especialista deverá ser continuado ao nível da sala de aula. Nesta situação (8º ano), considera que as orientações fornecidas em conselho de turma são as essenciais para que o aluno tenha possibilidade de acompanhar as matérias. Salientou, contudo, a necessidade do envolvimento da família, sempre importante, mas, nesta fase da adolescência ainda mais. “Assim, em vez de se esperar que o professor possua todo o conhecimento e sabedoria necessários para o atendimento de todos os alunos da classe, devem ser disponibilizado um sistema de apoio que o assista e o torne capaz de resolver problemas, de forma cooperativa e colaborativa (Lipsky & Gartner, 1996, citado por Correia, 2008). Conforme Correia (2008) a colaboração:

É um processo iterativo, através do qual intervenientes, com diferentes experiências, encontram soluções criativas para problemas mútuos. O processo de colaboração

parece ter mais sucesso quando os participantes partilham a mesma agenda (York-Barr & Cols., 1996), as pessoas-chave estão presentes (Correia, 1997), os papéis de cada um estão bem definidos (York-Barr & Cols., 1996) e é aprovada uma programação com base numa planificação partilhada. (Hunter, 1999), (p. 36)

Para Correia (2003), os professores do ensino regular terão de articular e cooperar para conseguirem responder eficazmente às necessidades destes alunos. Nesse sentido, propõe um conjunto de características que explicam os pressupostos da colaboração nas escolas:

- a) A colaboração é voluntária, devendo ser uma escolha pessoal. Os professores têm que trabalhar juntos, mas este ato não implica um trabalho em colaboração;
- b) A colaboração é baseada na igualdade relacional: os professores que trabalham em colaboração têm de acreditar que as suas contribuições têm valores semelhantes;
- c) A colaboração requer partilha de objetivos comuns;
- d) A colaboração implica partilha de responsabilidades: embora muitas vezes, os professores dividem tarefas para atingirem determinado objetivo, as decisões fundamentais e decisivas devem ser partilhadas;
- e) A colaboração requer partilha de responsabilidade nos resultados finais: estas características complementa a partilha de responsabilidades, ou seja, os professores devem assumir, em conjunto, os resultados de tais decisões, quer eles sejam positivos quer sejam negativos;
- f) A colaboração requer partilha de recursos: os professores devem partilhar recursos, tal como tempo, experiência, conhecimentos, espaços e equipamentos. Esta partilha deve reforçar o sentido de participação de cada um;
- g) A colaboração requer confiança e respeito mútuos: baseia-se em valores de partilha, de confiança e de respeito entre todos. (p. 26)

Embora apenas uma participante tenha focado a importância do envolvimento da família, na implementação de um modelo inclusivo, as famílias são consideradas como membros preciosos e, portanto, devem ser motivadas pelas escolas a participar em todo o processo. Por seu lado, à escola, cabe também colaborar com os serviços de saúde, sociais, de reabilitação e terapêuticos (Hunter, 1999, citado por Correia, 2008).

Embora os professores emitam opiniões positivas acerca do trabalho em colaboração, não me parece que o conceito de colaboração (apesar de não o ter definido perante os professores) seja entendido por eles no sentido que lhe é dado pelo movimento da inclusão educativa. Para Correia (2003) a colaboração pressupõe a capacidade dos profissionais trabalharem em conjunto para identificar problemas comuns e, através de uma reflexão coletiva, planejar, testar e rever soluções. Contudo, no meu estudo os professores fazem referência ao trabalho em colaboração, quando se pronunciam sobre as formas de articulação entre o trabalho desenvolvido na sala de aula e o trabalho desenvolvido na sala de apoio.

Perspetivas sobre a atitude dos professores perante o aluno com dislexia

Nem todos os participantes pensam que a perceção de competência própria, seja um aspeto que possa determinar a aceitação de alunos com dislexia na sua sala de aula. Dois participantes consideram que os professores se empenham e esforçam por dar o melhor acompanhamento possível ao aluno, apesar de reconhecerem a falta de formação para os apoiar adequadamente. No contexto nacional, têm-se verificado grandes “vazios”, no que respeita ao aspeto formativo, já que nem sempre os recursos utilizados (quer humanos, quer financeiros) são os mais adequados (Correia, 2008).

Em dois participantes verifica-se que são as características pessoais e as competências técnicas – pedagógicas, os aspetos que consideram mais salientes para condicionar a aceitação de alunos com dislexia.

As condições de trabalho são outro aspeto referido pelos entrevistados, contudo nem todos os professores o referem como impeditivo da aceitação de alunos com dislexia. As opiniões dos participantes, em relação a possuírem um aluno com dislexia na turma, não divergem significativamente quanto ao seu impacto nos restantes colegas, considerando ser positiva essa relação, pois é uma forma de respeitarem a diferença e reconhecerem que não aprendemos todos da mesma forma. Outro fator apontado para essa aceitação é o facto dos alunos já se conhecerem desde o início do seu percurso escolar. Defendem estas participantes que o contexto escolar inclusivo promove a socialização com os outros alunos sem NEE, assumindo estes, comportamentos de apoio e cooperação para com a aprendizagem dos colegas. Esta perspetiva, encontra-se de acordo com o verificado em outros estudos, que revelam que os pais apoiantes da inclusão acreditam que esta os ajuda a desenvolverem-se a nível social (Leyser & Kirk, 2004) e proporciona o acesso a modelos e amizades adequadas (Elkins et al., 2003; Grove & Fisher, 1999; Kraayenoord & Jobling, 2003; Lowenbraun et al., 1990, Guralnick, 1994, Guralnick et al., 1995, Rindak et al., 1995, Bennett et al., 1997, Turnbull & Ruef, 1997, citado por Gomes, 2010). Desta forma, a possibilidade de interação e convívio com pares sem NEE faz com os pais acreditem que estes podem tornar-se mais sensíveis a aceitarem as diferenças individuais, mais compreensivos e mais tolerantes (Elkins, et al., 2003; Leyser & Kirk, 2004; Palmer et al., 2001, citado por Gomes, 2010).

CAPÍTULO V

Conclusões e recomendações

Neste quinto capítulo apresento as conclusões a que cheguei com o desenvolvimento deste estudo, assim com, algumas recomendações para futuras investigações.

Este projeto nasceu da insatisfação, e até indignação, sentida perante a “exclusão” a que alguns alunos continuam a ser vítimas no nosso sistema de ensino. Não se trata de uma exclusão explícita, pois maioritariamente estão matriculados no sistema de ensino regular, trata-se antes de um abandono ao nível de apoios a que têm direito, que trará consequências irreversíveis para esses alunos e sociedade. Consciente da necessidade de informação/formação que os professores deveriam ter, surgiu a necessidade de aprofundar conhecimentos no âmbito das DAE, a fim de melhorar a minha prática diária e, dessa forma, contribuir para o sucesso educativo de todos os alunos, com especial relevância os alunos com dislexia. Simultaneamente, aumentava a curiosidade em ter uma perspetiva mais global das representações e atitudes dos professores face a esta temática. Assim, o presente estudo tem por finalidade conhecer, descrever e analisar as perspetivas dos professores sobre o atendimento que é prestado aos alunos com dislexia, que frequentam a escola regular.

O estudo contou com a participação de quatro professores que integram um conselho de uma turma do 8º ano, frequentada por um aluno com dislexia. Todos os professores eram meus conhecidos, uma vez que exerço funções de docente de Educação de Educação Especial no mesmo Agrupamento de Escolas. Por esse facto, já existia um conhecimento prévio entre as pessoas implicadas, importante para que fosse estabelecida uma relação de entendimento e confiança. A inexistência desta relação poderia condicionar a qualidade da informação recebida (Gómez, Flores, & Jiménez, 1999).

Dada a realidade a estudar e finalidade que tinha, tornou-se pertinente a utilização de uma metodologia qualitativa, recorrendo à entrevista para recolha de dados. Esta, teve como ponto de partida um guião pré-definido em que os temas a abordar eram conhecidos pelo entrevistador mas a ordem e a forma foram introduzidas de acordo com o desenvolvimento da conversa. A

ordem de colocação das questões foi flexível, possibilitando o imprevisto da pergunta de acordo com a resposta do participante.

Com o objetivo de identificar e sistematizar a informação veiculada pelas entrevistas, utilizei a técnica de análise de conteúdo para tratamento dos dados recolhidos. Com base nestes procedimentos, foram definidas categorias e subcategorias que me permitiram obter resultados, conclusões e algumas recomendações, tendo por base os objetivos do estudo, que apresento de seguida tendo por organização os objetivos definidos.

1- Experiencia profissional junto de alunos com dislexia:

Todos os participantes admitiram não ter formação para educarem alunos com dislexia.

Todos os participantes afirmaram não terem na sua formação inicial disciplinas que abordassem o tema das NEE, assim como admitiram que ao longo do seu percurso profissional ou não tiveram formação nesta área, ou então foi insuficiente. De igual forma, são unânimes em reconhecer que sentem necessidade de possuir mais formação no âmbito das NEE, mais especificamente, no campo da dislexia, para melhorar a sua intervenção.

Estas constatações remetem-nos para a formação, nomeadamente para a formação inicial e contínua dos professores do ensino regular. De facto, incluir um aluno com NEE na escola regular passa, também, por determinadas competências que os professores têm de saber desempenhar, sob pena de resistirem, ou de se sentirem incapazes de dar uma resposta adequada a esse aluno. Segundo Morgado (2004) cabe aos professores de ensino regular, o papel de promoverem valores, nomeadamente, o acesso, a igualdade e a participação de todos os alunos, através das suas práticas educativas centradas em modelos de intervenção diferenciados, o que implica uma atualização contínua de conhecimentos e competências que promovam o desenvolvimento de escolas de qualidade e inclusivas. Trabalhar em cooperação, responder adequadamente aos problemas que surgem com a inclusão de qualquer criança ou mesmo responder adequadamente em termos de qualidade de ensino a todos os alunos, respeitando a sua individualidade, o seu ritmo de aprendizagem, as suas características pessoais, programar e organizar a turma em função de todos, são competências que se adquirem através da formação (Correia & Martins, 2002).

A inclusão tem sido promovida, de um modo geral, por legisladores, sem que os professores do ensino regular tenham tido formação que os ajude no desempenho de várias

tarefas que a inclusão pressupõe. Ora, sem formação adequada, tendo de responder a várias solicitações, nomeadamente aos alunos com DAE é natural que os professores manifestem atitudes de receio e de resistência face a uma inovação dirigida centralmente e para a qual, de um modo geral, só se criaram dispositivos legais. Segundo Correia (1997), vários estudos a este propósito dizem-nos que uma percentagem razoável de professores do ensino regular, embora concorde que a inclusão, a nível social, beneficia as crianças com NEE, considera que, a nível académico, os alunos não beneficiam particularmente, basicamente porque os professores não sabem como implementar uma programação que responda à generalidade da turma.

O estudo de Freitas (2009) mostra que este não é um problema dos professores mais antigos na profissão. A análise do plano de estudos do Curso de Educação Básica permite verificar que no 1º ciclo de estudos, 17 planos de estudo não incluem nenhuma unidade curricular relacionadas com as NEE, 10 incluem-na e 1 inclui a unidade curricular de Língua Gestual Portuguesa. Tendo em conta que só concluindo o 2º ciclo é que confere profissionalização, Freitas (2009) analisou os planos do 2º ciclo de estudos, onde constatou que a unidade curricular faz parte do plano de 9 instituições, que em 7 esta não existe, em 11 instituições o plano de estudos ainda não estava disponível e no plano de 1 das instituições as informações eram insuficiente, pois ainda não se sabia se integraria a disciplina de opção.

Segundo Freitas (2009) todas as unidades curriculares eram semestrais e em três dos planos de estudo eram opcionais. Assim, após a análise da possibilidade de frequência da unidade curricular, Freitas (2009) concluiu que poderão encontrar-se, no futuro, professores que ao longo da sua formação (1º e 2º ciclos):

- Frequentaram uma unidade curricular, se a instituição onde se formaram apresentar a unidade apenas num dos ciclos;

- Não frequentaram nenhuma unidade curricular, se a instituição em que se formaram não apresentar no ciclo em que frequentaram, esta unidade curricular;

- Frequentaram duas unidades curriculares, se frequentarem em diferentes instituições o 1º e o 2º ciclo, cujo plano de estudos incluam esta unidade. (p. 6)

Segundo Freitas (2009), a complexidade de formação dos futuros professores com vista à promoção de uma escola inclusiva “pressupunha uma reflexão consciente a realizar por todas as instituições de Ensino Superior que formam professores” (p. 8), pois como alerta Correia (1997) a forma como estruturam os planos de estudos a ministrar aos futuros profissionais, condiciona a

aquisição de conhecimentos e competências a desenvolver nos futuros profissionais, assim como a predisposição destes para o trabalho a desenvolver com alunos com NEE.

2- A organização dos serviços de apoio para alunos com dislexia:

Os participantes consideraram que não existem as condições necessárias para o sucesso da inclusão educativa dos alunos com dislexia.

Os participantes consideram que o aluno beneficiava de apoio individualizado por parte de um profissional especialista, bem como de ser incluído numa turma com número reduzido de alunos. Mudanças a nível de política educativa são referenciadas por todos os professores. Além da necessidade de menos burocracia, os professores apontam como condição indispensável para o sucesso educativo destes alunos, a mudança nas escolas a nível da dinâmica escolar, nomeadamente, a constituição de turmas mais reduzidas e possibilidade de apoio individualizado, proporcionado por um professor especializado na área. Atualmente, a legislação em vigor, refere que a nível da organização:

As escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.
(p. 1, art.º 4º, Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro)

Os profissionais da educação são confrontados com dilemas éticos, bem como, imensas questões legais e administrativas, todavia, eles mantêm o seu otimismo e a maioria acredita no conceito de inclusão. Em certos aspetos, mostram-se receosos por não lhes serem atribuídos recursos suficientes (Correia, 2008). Segundo Correia (2008) a liderança é um dos fatores principais para a implementação de uma escola inclusiva, salientando que o seu papel é fundamental quanto ao envolvimento e partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional, para a transformação da escola numa comunidade de aprendizagem, onde educadores, professores, auxiliares educativos e alunos, pais e quaisquer outros membros da comunidade, se sintam parte de um projeto educacional que promova a inclusão. A liderança assume a responsabilidade de organizar ações de formação, lutar por apoios, considerar o tempo que é necessário para os educadores e professores poderem planificar para os seus

alunos, saber compartilhar a liderança na resolução de problemas, através de equipas com a missão de implementar na escola os princípios da inclusão.

A maioria dos participantes considera que o aluno com dislexia devia usufruir de apoio no contexto de sala de aula.

Em relação ao tipo de apoio, os professores parecem revelar uma atitude favorável em relação à inclusão de alunos com dislexia, concordando que esses alunos têm direito a uma educação na sala do ensino regular. No entanto, nem todos concordam que esses mesmos alunos beneficiem sempre com a integração a tempo inteiro na sala de aula. A sala de apoio é considerada por um dos professores inquiridos como o local mais adequado e indicado para trabalhar competências específicas com estes alunos.

Nesse sentido, é importante focar a opinião que alguns autores (Stainback & Stainback 1996; Stainback & Stainback 1998, citado por Rodrigues, 2001) que defendem a política da inclusão total, ou seja, a colocação de todos os alunos nas classes regulares, a tempo inteiro enquanto outros (NJCLD, 1994; Liberman, 1996, Correia, 1997) admitem que alguns apoios podem ser efetuados fora da classe regular se as suas necessidades assim o exigirem (Correia, 1997). Por vezes poderá ser adequado encontrar respostas educativas fora das salas de aula, atendendo à natureza das dificuldades de alguns alunos (Kauffman e Hallahan, 1995, citado por Correia, 2003). Devemos agir sempre no sentido de que as crianças com NEE possam aprender no seio da classe regular, contudo, haverá casos em que a resposta às suas necessidades da aprendizagem poderá ser encontrada na sala de apoio. Assim sendo, Correia (2008) admite um conceito de inclusão que permite diferentes níveis de atendimento em função da severidade das NEE. A perspetiva do *National Joint Committee on Learning Disabilities* (1993) apoia muitos dos aspetos da reforma escolar. Esta Comissão, no entanto, não está de acordo com a ideia de que todos os alunos com dificuldades de aprendizagem sejam atendidos exclusivamente em classes regulares - ideia frequentemente referida como inclusão total. A Comissão acredita que a inclusão total, quando defendida desta forma, viola os direitos dos alunos (Freitas, 2009).

Os participantes fazem adequações curriculares tanto no modo como ensinam como no modo como avaliam.

No que diz respeito à gestão da sala de aula, nomeadamente a adequação de estratégias, a adaptação das tarefas, ou a gestão de currículos diferentes, embora pareça que os professores de educação regular estão dispostos a ensinar alunos com dislexia, ao considerarem que é viável realizarem as adaptações curriculares necessárias, a maior parte deles não está preparado para lidar com a diversidade desses alunos, manifestando um grau de satisfação francamente elevado quando referem que fazem adequações ao nível da avaliação e estratégias de estudo. Segundo Correia (2008) “a introdução de ajustamentos e/ou adaptações curriculares é geralmente uma constante quando se pretende que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE decorra com sucesso” (p.108).

O que é natural é selecionar/aplicar diferentes adaptações ou modificações curriculares, sejam elas mais habituais ou mais específicas, que funcionam como um *continuum* desde o currículo regular sem qualquer apoio, até ao currículo especial. Assim, é notório que os contextos curriculares abertos e flexíveis possibilitam a organização e gestão de variados ambientes de aprendizagem, desde os menos restritivos aos mais restritivos. “De uma forma continua as adaptações curriculares podem ter a seguinte classificação: currículo regular com ou sem apoio; currículo regular com algumas modificações; currículo regular com reduções significativas; currículo especial com acrescentos” (Hergarty, 1993, citado por Correia, 2008). Estas adaptações possibilitam “diferentes alternativas didáticas e metodológicas para o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem e de avaliação, especialmente para aqueles blocos de conteúdos que tradicionalmente oferecem maiores dificuldades aos alunos” (Correia, 2008, p.113).

3- Importância do trabalho em colaboração:

Todos os participantes consideram o trabalho em colaboração vantajoso e desejável.

Relativamente à perceção dos professores face ao trabalho em colaboração, não existem diferenças significativas entre os participantes, uma vez que todos consideram fundamental para os ajudar a dar respostas adequadas, mencionando vantagens em termos de organização do seu trabalho, e da partilha de informação, estratégias, soluções e conhecimentos. Corroboram desta ideia Correia e Martins (2002) quando referem que “ a filosofia inclusiva encoraja os docentes e discentes a provocarem ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuo são

características essenciais que levam ao encontro de estratégias (...) e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades” (p. 43).

Considera-se, mais uma vez, a importância de uma equipa multidisciplinar no apoio ao aluno com NEE. Segundo Correia,

Constitui a resposta global e única para os problemas educativos, psicológicos e médicos da criança com NEE. O mesmo é dizer que ela implica uma pluralidade de formações e, consequentemente, de funções, em que cada membro assume na responsabilidade claramente definida e reconhece a importância das interações com os outros elementos da equipa na avaliação da criança e planificação da intervenção para a satisfação das suas necessidades educativas. É a partir de um processo sistematizado e o mais exaustivo possível de recolha de informação, por cada um dos elementos que constituem a equipa, e do cruzamento e discussão dos dados obtidos que se planificam intervenções eficazes. (2008, p. 79)

Para a efetivação de práticas inclusivas, o fator “colaboração”, é crucial, segundo Correia (1997), pois “à medida que as escolas se preocupam cada vez mais com a implementação de um sistema inclusivo, as relações de trabalho entre todos os agentes educativos (incluindo os pais), envolvidos no processo do aluno com NEE, terão que ser as melhores” (p. 11).

4- Forma como as competências profissionais dos professores influênciam a sua atitude perante alunos com dislexia:

Os participantes possuem diferentes opiniões, em relação à forma como as suas competências influenciam a aceitação dos alunos com dislexia, embora apoiem a inclusão enquanto filosofia educativa.

A perceção de competência própria é referida por duas participantes como um aspeto que não determina a aceitação de alunos com dislexia na sua sala de aula. Opinião contrária tem as outras duas participantes, quando referem que são as características pessoais e as competências técnicas – pedagógicas, os aspetos que consideram mais salientes para condicionar a aceitação de alunos com dislexia.

Numerosas investigações mostram que os professores de educação regular se percebem como não estando preparados para ensinar crianças com problemas de aprendizagem, referindo baixa perceção de autoeficácia a nível pessoal e de ensino, considerando ineficazes as adaptações instrucionais e curriculares que fazem na sala de aula

(Minke et al., 1996, citado por Camisão, 2004). Os professores, em geral reconhecem os "direitos dos alunos", mas a percepção da sua incapacidade em lidar com problemáticas que se lhes afiguram, provavelmente incompreensíveis, apresenta-se como um obstáculo incontornável (Camição, 2004). Apesar da inclusão ser aceite por todos, o modo como o professor lida com a heterogeneidade dos seus alunos pode ser uma variável preponderante para o êxito desta filosofia (Verdugo, 1994, citado por Camisão, 2004), assumindo-se também que a organização e gestão da sala de aula se baseia em grande parte nas crenças e percepções do professor (Speece & Keogh, 1996, citado por Camisão, 2004).

Da mesma forma, alguns investigadores consideram que as inovações educacionais a introduzir no sistema educativo deveriam ser selecionadas em função da sua adequação aos valores e percepções dos professores (Malouf & Schiller, 1995), uma vez que os dados da investigação sugerem uma considerável correlação existente entre as atitudes dos professores e as práticas educativas em relação aos alunos com NEE. O uso de estratégias e adaptações instrucionais adequadas a estes alunos está associado ao sentido de eficácia do professor. Avaliando as atitudes dos professores a nível do sentido de eficácia e a nível da inclusão, concluiu-se que os professores com atitudes mais positivas são os que usam estratégias instrucionais mais adequadas (e com mais frequência), ao contrário daqueles que têm atitudes menos positivas (Bender et al., 1995, citado por Camisão, 2004).

Ao refletir sobre estes aspetos, sou levada a considerar que a operacionalização da filosofia da inclusão, exige, não só o suporte de instrumentos legislativos mas, também, uma mudança educacional mais global, que permita que a escola satisfaça as diferentes necessidades educacionais das crianças, cada vez mais heterogéneas. Esta mudança, contudo, terá que ser compatível com o desenvolvimento de um adequado sistema de apoio nas salas de aula regulares para todos os alunos, tornando assim viável a inclusão (Correia, 2008).

O aumento do número de crianças com dislexia é uma realidade cada vez mais presente nas nossas escolas e, para o qual, será necessário uma resposta educativa apropriada e eficaz para supressão/redução e prevenção de dificuldades. Tal como descrito em Correia (1997), é fundamental que toda a criança com qualquer tipo de necessidades tenha uma educação adaptada, pública e gratuita. De facto, a necessidade de se atender a novas populações de alunos, com características diferentes, coloca um novo desafio permanente a toda a comunidade educativa, exigindo o alargamento das suas funções, em especial dos professores do ensino regular. Uma resposta educativa eficaz pressupõe várias condições: em primeiro lugar o

reconhecimento de que a dislexia pertence às DAE e estas, por sua vez, são uma das problemáticas das NEE; em segundo lugar, o Sistema Educativo tem de garantir a todos os alunos uma educação de qualidade, não se entendendo a mesma educação para uma diversidade de alunos. Nesse sentido, deverá antever e oferecer um conjunto de meios e serviços às crianças que deles necessitem, o mais precocemente possível, a fim de evitar o pesadelo do insucesso, primeiro escolar e depois pessoal e social. Para além dos serviços de psicologia e terapêuticos, a formação inicial, continua e especializada de docentes, será uma condição chave, pois são estes que diariamente contactam com os alunos e que os influenciam naquilo que são ou poderão vir a ser. Um professor com formação especializada poderá ajudar o aluno mais eficazmente a partir de um treino de competências, através de um trabalho psicopedagógico dirigido à autoestima e à realização académica melhorada, ou seja, a partir de um trabalho específico, sistemático, estruturado e focalizado, assim como, algum acompanhamento a pais (Correia, 2008).

A filosofia adjacente à escola inclusiva requer de todos os profissionais um papel ativo e dinâmico no processo ensino-aprendizagem, pelo que, na opinião de Correia (1997), se devem desenvolver não só competências que permitam responder às necessidades educativas dos alunos, mas também a atitudes positivas em relação à inclusão. A maioria das escolas públicas dispõe de escassos recursos e conhecimentos sobre a problemática das DAE, nomeadamente da dislexia, sendo frequentemente confundida com outros problemas de aprendizagem, o que leva a um uso e abuso, na maioria das vezes, do seu nome (Henning, 2003).

Uma alteração no sistema educativo implica sempre mudanças a três níveis: política educativa (legislação e orientações provenientes do Ministério da Educação); recursos educativos (os meios humanos, financeiros e materiais) e ao das mentalidades. Este estudo visava estudar o terceiro nível e, reunimos agora as condições para afirmar que estamos no bom caminho, algum progresso já foi feito neste domínio.

Recomendações

Chegados ao fim deste estudo, considero que ainda existe um grande percurso a percorrer. Continuarei a assumir a minha responsabilidade enquanto professora de Educação Especial, e esta é imensa. Tenho a obrigação de fazer com que os professores do ensino regular alterem a sua representação dos alunos com NEE, nomeadamente das crianças com dislexia, pois não é uma problemática “visível”, o que leva, constantemente, a ser mal interpretada. Só

após esta alteração é que os professores estarão preparados para alterar a sua pedagogia na sala de aula.

Consciente de que a liderança (Órgão de Gestão) é um dos fatores principais para a implementação de uma escola inclusiva e, considerando que o seu papel é fundamental quanto à adequação de carácter organizativo e de funcionamento, seria interessante, em futuras investigações, estudar em diferentes Agrupamentos de Escolas do Distrito de Braga, as práticas organizacionais implementadas pelos órgãos de gestão e os resultados escolares e educativos dos alunos com dislexia.

Por último, salientar a necessidade de mais formação nesta área, quer na formação inicial de professores, quer na contínua. Tal foi, visível nas respostas apresentadas pelos professores ao responderem que possuíam pouca formação na área.

A conclusão obtida neste estudo leva-me a levantar outra questão que poderá ser objeto de estudo num futuro próximo. Seria interessante analisar as atitudes e representações sociais dos professores do ensino regular, face à inclusão de crianças com dislexia, após formação contínua nesta problemática aos participantes neste estudo. É um desafio a que me comprometo dar continuidade. Paralelamente, seria interessante este estudo tendo contacto com outro tipo de instrumento de recolha de dados, nomeadamente a observação.

Para terminar, é importante deixar claro que é necessário continuar a evoluir e a alterar a representação social das crianças com dislexia, nomeadamente entre a classe docente, dada a extrema importância de um ensino eficaz para estas crianças. Assim, para finalizar, gostaria de partilhar um poema de António Ferreira Andrade que nos explica a complexidade da mudança.

*Mudar, é um ato de coragem.
É a aceitação plena e consciente do desafio.
É trabalho árduo para hoje!
É trabalho duro, para agora!
Mas quando temos a certeza de estarmos no rumo certo,
a caminhada é tranquila.
E quando temos fé e firmeza de propósito,
É fácil suportar as dificuldades do dia a dia.
Temos certeza que, se assim procedermos,
dentro de algum tempo, estaremos convencidos de que,
não é tão difícil mudar..."*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, N. L. (2009). *Mal-entendidos* (2ª ed.). Lisboa: Verso de Kapa.

Araújo, F. A. (2009). *Melhorar a fluência da leitura com recurso ao computador pessoal: Estudo de caso único de criança com dislexia*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

Batista, A. (2007). *O modelo de atendimento à diversidade e os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas – Um estudo de caso único*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

Baroja, F. F. et al (1989). *La dislexia- Orígen, diagnóstico y recuperacion*. Madrid: Ciências de la Educacion Preescolar y Especial.

Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Camisão, I. F. (2004). *Perceção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais do ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.

Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1997). A leitura e a escrita: Processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 111-136). Lisboa: Dinalivro.

Correia, L.M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. & Martins, A. (1999). *Dificuldades de aprendizagem. Que são? Como entendê-las?* Porto: Porto editora.

Correia, L. M. & Martins, A.P.L. (2002). *Inclusão: Um guia para educadores e professores*. Braga: Quadro Azul Editora.

Correia, L.M. (2003). *Educação especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). O Sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer exclusão. In L.M. Correia (org.), *Educação especial e inclusão quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.11 -39). Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 2, 369 – 376.

Correia, L.M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 22 (2), 369-376.

Correia, L.M. (2005). Educação especial e necessidades especiais: Ao encontro de uma plataforma comum. Relatório não publicado.

Correia, L.M. (2008). *Inclusão e necessidade educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas. Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2009). O que são Dificuldades de Aprendizagem Específicas? Factos e estatísticas. Retirado em 20 de julho 2011, de <http://inclusaoaquilino.blogspot.com/2009/11/o-que-sao-dificuldades-de-aprendizagem.html>

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: Fundamentos*. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Lisboa: Lidel.

Freitas, M. (2009). *A habilitação profissional para a docência generalista e as necessidades educativas especiais: As mudanças à luz da nova legislação e do processo de Bolonha*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

Gomes, M. (2010). *Inclusão: Um estudo qualitativo sobre as perspetivas dos pais de jovens com deficiência intelectual*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

Gomez, G. R; Flores, J. & Jiménez, E. (1999). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.

Guerreiro, S. A. (2007). *A resposta educativa às dificuldades de aprendizagem específicas do Hilário: Um estudo de caso único*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

Hallahan, D. P. & Mercer, C. D. (2002). Learning Disabilities: Historical Perspective. In R. Bradley, L. Danielson & D. P Hallahan (Eds.), *Identification of Learning Disabilities: Research and Practice* (pp. 1-65). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a dislexia*. Porto: Porto Editora.

Lopes, J. A. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita: Perspetivas de avaliação e intervenção*. Porto: Edições Asa.

Loureiro, M., Rijo, C. & César, M. (2001). O privilégio de ter alunos diferentes. *Atas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 673-684). Braga: Universidade do Minho.

Lyon, G. R.; Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers knowledge of language and reading : A Definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 53, 1-14.

Madureira, J. P. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martins, A.P. L. (2006). *Dificuldades de aprendizagem: Compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.

Martins, A. P. L. & Ferreira, S. (2009). O processador de texto como ajuda tecnológica eficaz para alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. *Eduser: Revista de educação*, 1 (1), 100-111.

Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei 3/2008. D. R. I Série N° 4 (2008- 1-7).

Ministério da Educação (2008). Lei 21/2008. D. R. I Série N° 91 (2008-5-12).

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Moura, O. (2002). *Definição de dislexia*. Retirado em 15 de agosto 2011, de <http://www.dislexia-pt.com/definicao.htm>

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington DC: U.S. Department of Health and Human Services. Public Health Service, National Institutes of Health, National Institute of Child Health and Human Development.

Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

Rebelo, J.A.S. (2001). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.

Ribeiro, A. B. & Batista, A. I. (2001). *Dislexia: Compreensão, avaliação, estratégias*. Coimbra: Livraria Quarteto.

Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença – Valores e práticas para uma escola inclusiva* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

Santos, L. (2006). *A escrita e as TIC em crianças com dificuldades de aprendizagem: Um ponto de encontro*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

Santos, M. & Navas, A. (2004). *Distúrbios de leitura e escrita – Teoria e prática*. Manole: Brasil.

Selikowitz, M. (2001). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Revinter.

Serra, H. (2008). *Dislexia: Cadernos de Reeducação Pedagógica 1, 2, 3, 4*. Porto: Porto Editora.

Vaughn, S.; Gersten, R. & Chard, D. (2000). The underlying message in LD intervention research: Findings from research syntheses. *Exceptional Children*, 67 (1), 99-114.

Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a dislexia: Um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Shaywitz, S. (2008). *Vencer a dislexia*. Porto: Porto Editora.

Snowling, M.J. (2000). *Dislexia* (2^a Ed.). Oxford: Editora Blackwell.

Torres, R. & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Amadora: Editora Mc Graw - Hill.

Teles, P. (2004). Dislexia: Como Identificar? Como Intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20 (5), 713-730.

António Ferreira Andrade. Retirado em 17 de setembro 2011, de <http://www.moodle.ufba.br/mod/book/print.php?id=9945>

ANEXOS

Anexo A: Guião da Entrevista

Legitimação da entrevista e motivação para a resposta

No âmbito da minha tese de mestrado no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, estou a desenvolver um projeto de investigação relacionado com o campo das dificuldades de aprendizagem específicas, mais especificamente sobre dislexia.

Nesse sentido, a colaboração dos professores para a realização deste estudo é essencial para que ele se concretize. O que pretendo é a sua opinião pessoal acerca de alguns aspetos específicos, relacionados com a inclusão de alunos com dislexia, que em conjunto com as respostas dos restantes participantes, serão utilizadas para a minha tese

Gostaria de solicitar autorização para a gravação das entrevistas que serão utilizadas apenas no âmbito deste estudo assegurando, desde já, a sua confidencialidade.

Objetivo I: Conhecer a experiência profissional dos professores.

- Qual a sua formação profissional?
- Na sua formação inicial teve alguma disciplina de Necessidades Educativas Especiais? Abordou o tema da dislexia?
- Ao longo da sua carreira profissional tem frequentado ações de formação nessa área? (NEE ou dislexia)
- O que me diz em relação à sua preparação atual para apoiar alunos com dislexia? Sente necessidade de possuir formação no campo da dislexia para melhorar a sua planificação/intervenção e avaliação destes alunos? Tem procurado esse tipo de formação? Onde? Como? O que acha que precisava de saber para apoiar estes alunos?

Objetivo II: Especificar os aspetos que os professores consideram essenciais, para a inclusão de alunos com dislexia, explorando os aspetos a nível de organização e de gestão do processo de ensino aprendizagem, bem como as necessidades a nível de apoios e recursos, quando trabalham com estes alunos.

- Que condições considera que devem existir nas escolas, para que a inclusão de alunos com dislexia possa ter sucesso?
- Considera que o número de alunos da turma é impeditivo de um atendimento eficaz?

- Utiliza estratégias de ensino-aprendizagem diferentes para o aluno com dislexia? Quais? Quer descrever os aspetos que altera, os cuidados que tem para ensinar estes alunos?
- Que adequações são realizadas ao nível da avaliação do aluno? São suficientes?

Objetivo III: Aprofundar as circunstâncias em que os professores são favoráveis à existência de apoios específicos para alunos com dislexia, explorando também de que forma se deveria articular esse trabalho em contexto de turma.

- Se tivesse a possibilidade como organizava a educação destes alunos? Que ambiente frequentavam (Sala a tempo inteiro? Sala de apoio esporádico? Sala de apoio sempre?); quem deve educar estes alunos (que outros profissionais); que recursos?
- Em que medida considera a sala de apoio como o local mais indicado para trabalhar competências específicas com estes alunos?
- Como é que se articularia o trabalho na sala de apoio com o trabalho na sala de aula regular?

Objetivo IV: Clarificar se efetivamente os professores são de opinião, que a perceção dos professores acerca da sua competência pessoal para ensinar crianças com dislexia, se torna num obstáculo à aceitação desses alunos, explorando outros fatores que possam condicionar a sua ação educativa.

- Considera que as atitudes dos professores, nomeadamente a nível da perceção da sua competência pessoal para ensinar, determinam a aceitação de alunos com dislexia na sua sala de aula?
- Qual considera ser o impacto nos restantes colegas da turma?

Objetivo V: Conhecer as vantagens que os professores possam considerar para o exercício da sua profissão, no trabalho em colaboração.

- Considera que o trabalho em parceria com o conselho de turma, incluindo o professor de Educação Especial, será vantajoso para um melhor desempenho como professor?
- No seu caso concreto, já sentiu essas vantagens?
- Quais as suas maiores dificuldades?

Questões finais

Estas questões correspondem aquilo que gostaria de abordar consigo. No entanto, gostaria de lhe perguntar se existe algo que queira acrescentar, ou se existe alguma questão que gostaria que eu lhe tivesse formulado?

Muito obrigada pela sua cooperação e pela disponibilidade demonstrada para participar nesta investigação. Caso seja necessário poder-me-á contactar através do e-mail julietavieites@hotmail.com ou pelo telefone 253001433.